



TESIS DOCTORAL

Programa de Doctorado Interuniversitario

“Creatividad aplicada”

Universidad Autónoma de Madrid

**Entrando en escena: la creatividad aplicada desde la perspectiva teatral como
modelo de intervención estética desde el
Programa Crisol Comfenalco Antioquia, 1995-2016**

Orientada por:

AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN

Doctor en Educación

Presentada por:

ÁNGELA MARÍA SÁNCHEZ MEDINA

Candidata a Doctora

Madrid, 2017

Quiero agradecer el amor, la paciencia, la presencia y sabiduría de mi director de tesis Agustín de la Herrán. Los momentos significativos de apreciaciones, su voz alentadora y ecuánime forjaron en mí el deseo de continuar y persistir.

Gracias a mis hermanos Amparo y Eduardo, mis aliados y cómplices; a Diana Gómez por su incondicional compañía; a mis sobrinos Ricardo y Simón, quienes con su alegría y gusto por el conocimiento me inculcaron la voluntad y las ganas a veces distante en un proceso tan arduo.

Gracias a mis amigos, especialmente Jaime Vélez, que siempre estuvo al lado reconociendo mis angustias y animando: “Debes terminar”.

A Beethoven Zuleta, su precisión, apoyo y energía me sostuvieron en los momentos más críticos.

A Rosa Medina, mi madre, fortaleza e inspiración.

A Luis Carlos Medina, mi maestro y guía.

A Óscar Sánchez, mi padre, desde su serenidad y silencio contemplativo.

A Comfenalco Antioquia, aporte y construcción en toda mi trayectoria laboral y profesional.

Resumen.....	1
Palabras claves:	4
Summary	5
Key words:	8
Introducción	9
Antecedentes	20
Surgimiento de las Cajas de Compensación en Colombia. Comfenalco Antioquia, rol, misión y visión.....	20
Problema	40
Objetivos	46
Objetivo general.....	46
Objetivos específicos	46
Marco teórico	47
La noción de modelo en las ciencias sociales.	47
El límite del cuerpo, una condición para la trasgresión	56
El teatro como fundamento filosófico.....	59
El acontecimiento como eje centro de la acción y la provocación del tallerista, nombrado en este contexto como creativo o tallerista mediador.	61
Teatralidad y acontecimiento.....	67
La mediación estética.....	75
La transdisciplinariedad en los procesos creativos	78
La evolución y la complejidad en los procesos creativos	80
Metodología	109
La pertinencia del estudio de caso para la investigación Entrando en escena: la creatividad aplicada desde la perspectiva teatral como modelo de intervención estética desde el Programa Crisol Comfenalco, Antioquia 1995- 2016”	111
Técnicas de investigación al servicio del estudio de caso.	114
Fuentes	118
Primeros hallazgos	118
Nociones que evidencian la impronta teatral	125
Resultados y discusión	129
Resultados:	129
El Taller Integral de Expresión Creadora (TIEC) para el desarrollo del pensamiento creativo Crisol.....	129
Del taller Integral de Expresión Creadora TIEC, al modelo de intervención estética desde la perspectiva teatral: Fases y modalidades de intervención creativa.....	140
Planteamiento de una experiencia hipotética: Metodología utilizada en los procesos de intervención creativa que configura el modelo de intervención estética desde la perspectiva teatral.....	144
I. Fase de contextualización.....	144
II. Fase de exploración y diseño	151
III. Fase de intervención creativa.....	158

Experiencias significativas que develan el modelo de intervención estética desde el Programa Crisol.	iv 166
Comentarios y Reflexiones en profundidad.....	205
Sobre la estética funcional en Andre Leroi-Gourhan: forma y función en la concepción de la perspectiva teatral como intervención estética en el Programa Crisol	205
De la polisemia del acontecimiento y su aplicación al Programa Crisol.	223
Los conceptos de acto de creación y de acontecimiento en la filosofía de la estética de Gilles Deleuze	229
El “acontecimiento poético teatral” en la filosofía del teatro de Jorge Dubatti y la metodología para el desarrollo del pensamiento creativo Crisol.	238
Discusión.....	251
Conclusiones	258
Referencias.....	265
Anexos	270
Anexo 1. Fichas	270
Anexo 2. Entrevistas	273
Anexo 3. Consentimientos informados.....	309
Anexo 4. Relaciones bibliográficas Crisol.....	314
Anexo 5. Tabla Inventario y tipificación	337
Anexo 6. Inventario de experiencias.....	347
Anexo 7. Imágenes poéticas desarrolladas por el programa Crisol	351

Ilustración 1 Línea del tiempo 1, Programa Crisol	119
Ilustración 2 Línea del tiempo 2	120
Ilustración 3 Mapa de relaciones 1 (La ilustración se amplía como anexo en la página 353)....	121
Ilustración 4 Mapa de relaciones. La estética desde la creatividad	124
Ilustración 5 Mapa de relaciones 2. La estética desde la creatividad	125
Ilustración 6 Boceto imagen “Rosa de los vientos”	170
Ilustración 7 Proyecto “Rosa de los vientos: siempre hay un horizonte por conquistar”	171
Ilustración 8. Personaje Cartera Ilustración	174
Ilustración 9 Personaje cartera	174
Ilustración 10 Personaje cartera	174
Ilustración 11 Intervención momento 1: grupo anestesiólogos	178
Ilustración 12 Ejercicio cartográfico: intervención “Guía para viajeros” grupo anestesiólogos	180
Ilustración 13 Ejercicio cartográfico: intervención “Guía para viajeros” grupo anestesiólogos	180
Ilustración 14 Ejercicio cartográfico: intervención “Guía para viajeros” grupo anestesiólogos	181
Ilustración 15 Ejercicio cartográfico: intervención “Guía para viajeros” grupo anestesiólogos	181
Ilustración 16 Esculpir el oficio, intervención “Guía para viajeros” grupo anestesiólogos	185
Ilustración 17 Cena teatral – Anestesiar – Sindicato Anestesiólogos, agosto 2016	188
Ilustración 18 Cena teatral – Anestesiar – Sindicato Anestesiólogos, agosto 2016	189
Ilustración 19 Instrumento Gong con sistema de motor que impulsa una baqueta que le da el golpe. Muestra artística itinerante “Un camino de ida y retorno”, Piedras Blancas, 2011 .	190
Ilustración 20 Parque Ecológico Piedras Blancas de Comfenalco - ubicado en la reserva Arví, corregimiento de Santa Elena, Medellín, 2011. “Un camino de ida y retorno”, muestra artística itinerante	190
Ilustración 21 Parque Ecológico Piedras Blancas de Comfenalco - ubicado en la reserva Arví, corregimiento de Santa Elena, Medellín, 2011.	191
Ilustración 22 Parque Ecológico Piedras Blancas de Comfenalco- ubicado en la reserva Arví, corregimiento de Santa Elena, Medellín, 2011. “Un camino de ida y retorno”, muestra artística itinerante	191
Ilustración 23 Palos de lluvia con sistema de motor, que giran a diferentes ritmos. Muestra artística itinerante “Un camino de ida y retorno”, Piedras Blancas	192
Ilustración 24 Palos de lluvia con sistema de motor, que giran a diferentes ritmos. Muestra artística itinerante “Un camino de ida y retorno”, Piedras Blancas	192
Ilustración 25 Instrumento Celesta. Muestra artística itinerante “Un camino de ida y retorno”, 2011, Piedras Blancas	193
Ilustración 26 Imágenes de las plantas que existen en el bosque de Arví. Insumo para la obra sobre el piso de madera – técnica acuarela y posteriormente pintura en piso de madera en vinilo.	194
Ilustración 27 Boceto de instrumentos hechos en guadua, estudios realizados para el desarrollo de la muestra artística itinerante en el Parque ecológico Piedras Blancas, Arví	194
Ilustración 28 Acción performática evento creativo de inauguración Olimpíadas Nacionales Especiales Fides, 2010. Personas con discapacidad	196

Ilustración 29. Marta Cristina Gómez Vélez: El talento de las personas con discapacidad florece. Óleo sobre lienzo, 2010	vi 197
Ilustración 30 “Arquitecturas móviles” taller creativo Crisol en Expo Familia Davivienda, entidad Bancaria 2011-	206
Ilustración 31 Capacitación de niños en Tactic – Guatemala – 2005. Archivo fotográfico Crisol.	209
Ilustración 32. Arquitecturas móviles taller creativo Crisol en Expo Familia Davivienda entidad Bancaria 2011	211
Ilustración 33. Capacitación Pachaj II – Guatemala – 2006	215
Ilustración 34. Línea del tiempo – Programas Discapacidad – Crisol	219
Ilustración 35 Desarrollar el talento creativo en niños con discapacidad – 2011	220
Ilustración 36 Desarrollar el talento creativo en niños con discapacidad– Abril 2013	222
Ilustración 37. Corantioquia – Día de la Familia – 2013	227
Ilustración 38 Claro / Telmex – Día del Niño – 2014 Empresa de telefonía celular e internet en Medellín	231
Ilustración 39. Ensayo técnico. Foro – Educación Inicial. 2011	236
Ilustración 40 Sinfonía del agua	246
Ilustración 41 Sinfonía del agua	246
Ilustración 42 Los sueños levantan vuelo	351
Ilustración 43 Un día para encontrarnos	352
Ilustración 44 Taller creativo inspirado en la obra El Principito de Antoine de Saint-Exupéry	353
Ilustración 45 Muestra artística itinerante inspirada en el artista de la comunidad Inga del Putumayo, Colombia, Carlos Jacanamijoy	354
Ilustración 46 Mapa de relaciones 1 (referenciado en página 121)	355

Resumen

Esta tesis tiene por objeto formular un modelo de intervención estética desde la teatralidad a partir de los procesos de creación realizados en el Programa Crisol, de la Caja de Compensación Comfenalco Antioquia (Medellín, Colombia).

El contexto del objeto de estudio para el desarrollo de este trabajo pertenece a los ámbitos legislativo y la misión en la que surgen las Cajas de Compensación Familiar en Colombia, y en particular la Caja de Compensación Familiar Comfenalco Antioquia, y en ella, la creación del Programa para el Desarrollo del Pensamiento Creativo Crisol.

El marco teórico se nutre de teorías sustantivas en los campos disciplinares del arte y la filosofía, de lo cual se desprenden la estética, el teatro, la teatralidad, la creatividad, el acontecimiento, la transdisciplinariedad, sistemas de creación escénica, útiles para el diseño y formulación del modelo de intervención estética.

El objetivo general de esta investigación está orientado a la formulación de un modelo de intervención estética desde la teatralidad, a partir de los procesos de creación implementados en el Programa Crisol (1995-2016), los objetivos específicos están orientados a la identificación de los elementos constitutivos de la creatividad aplicada desde la perspectiva teatral en la producción estética del Programa Crisol y a la evaluación de la incidencia del modelo de intervención estética en los contextos social, cultural y empresarial.

La metodología de investigación implementada es de carácter cualitativo con enfoque hermenéutico, la cual en virtud de los objetivos específicos impone la necesidad de optar por un método y técnicas de investigación tendientes a producir los datos necesarios para la comprensión de un complejo de pautas creativas diseñadas e implementadas de forma sistemática e ininterrumpida en contextos particulares a lo largo de dos décadas, para aproximarse a los principios que definen el modelo de intervención estética y sus pilares metodológicos.

El interés por el modelo a partir de las metodologías utilizadas por el Programa Crisol configura un estudio instrumental de casos, el cual implica la definición de preguntas de investigación orientadoras al servicio de la comprensión de los procesos creativos. Con dicho criterio, se plantearon, entre otras, las siguientes preguntas:

¿Qué herramientas del teatro (conceptos, ejercicios, tendencias) se han implementado en el proceso de participación del sujeto en el Programa Crisol de Comfenalco Antioquia?

¿Qué significa hablar de lo teatral como una dimensión de nuestra humanidad y en específico de técnicas teatrales en los procesos de intervención estética, en este caso desarrollados en –o por– Crisol?

Una exigencia adicional del método de estudio aplicado es la delimitación del contorno del caso, para cuyo efecto se utilizaron las técnicas líneas del tiempo, mapas de relaciones, inventario de experiencias con alcance interpretativo y entrevistas semiestructuradas.

De manera central, el uso de la descripción densa, la elaboración y aplicación de los instrumentos para el efecto, vinculados a la producción de datos con las técnicas ya descritas, permitieron apertura desde el inicio al ejercicio interpretativo, al establecimiento del sistema de relaciones y la identificación de categorías emergentes, hasta el momento definido para el análisis de los datos.

Las herramientas que se han tenido en cuenta para la estructuración del modelo, en lo que atañe a la teatralidad, noción que caracteriza los procesos creativos y determinan el carácter estético de la intervención, se extraen de los conceptos implementados por diversos teóricos, dramaturgos y directores del ámbito teatral, aplicados a métodos de creación y de dirección escénica, sistemas de análisis, como también de los conceptos que se han utilizado a través de la trayectoria creativa desarrollada en el Programa Crisol. Por lo anterior, se pueden encontrar conceptos como improvisación, circunstancias dadas, problemática, conflicto, acontecimiento, entre otros.

Respecto a los resultados obtenidos: Tipificación de la noción de intervención creativa a partir de tres modalidades: Intervención Creativa: Taller en contextos de realidad, Intervención Creativa: Eventos institucionales e Intervención Creativa: En Espacios no Convencionales. Dichas modalidades poseen en común la realización de experiencias significativas mediadas por el arte (el teatro y demás lenguajes artísticos), la transdisciplinariedad y el carácter estético, que otorgan un valor agregado hacia la reflexión y la transformación de quienes intervienen en las mismas.

Diseño y estructuración de un Taller Integral de Expresión Creadora (TIEC) para el desarrollo del pensamiento creativo, mediante el planteamiento de una experiencia hipotética, con el fin de ilustrar la metodología utilizada, en la que se identifican tres fases: fase de contextualización, fase de exploración y diseño y fase de intervención creativa. Simultáneamente se hace una descripción densa de experiencias y la incidencia en los contextos social, cultural y empresarial.

A partir de los resultados anteriores, se repotencializa el Taller Integral de Expresión Creadora y configura el modelo de intervención estética desde la perspectiva teatral.

Las conclusiones, muestran que más allá de la formulación de una herramienta para la cualificación de los procesos y proyectos que se adelantan en el marco del Programa Crisol, se configura un modelo de intervención estética desde la perspectiva teatral para apropiar y resinificar aprendizajes, hacer un acto de entrega a los nuevos creativos de dispositivos para continuar y trastocar nuevas y viejas búsquedas. No se trata de clausurar, sino formalizar, tipificar, aprender del proceso y dejar dispuestos unos planteamientos sujetos a nuevas confrontaciones.

Palabras claves:

Educación, cultura, arte, creación artística, creatividad, estética.

Summary

The purpose of this abstract is to present a model of esthetic intervention originated in the concept of theatricality, derived from the processes of creation, developed by the Crisol Program, a scheme belonging to the Family Welfare Organization, known as Comfenalco Antioquia (a company located in Medellin, Colombia).

There are two main pillars upon which the context of this subject matter could be traced. On one hand, it appears the legislative ground and therefore the mission all Family Welfare Organizations in Colombia were created for. On the other hand, Comfenalco Antioquia developed a program called Crisol.

The theoretical framework is defined by different conceptual referents upon which findings, methodological criteria and points of view are supported. This way, the aim is addressed, taken art and philosophy as the principal spheres of thought. These components render the concepts of esthetics and theater as principles to work with, in terms of, theatricality, creativity, event, trans disciplinary skills, stage creation techniques, all of them useful when designing and offering a model for esthetic interventions.

The general purpose of this investigation is focused on the formulation of a model of esthetic intervention derived from theatricality. This model embraces the processes of creation implemented in the Crisol Program (1995-2016). Specific objectives are oriented to identify the integrated elements of applied creativity, always from a theatrical perspective, in the esthetic production of the Crisol Program. Also, the outcome evaluates

the incidence of the model of esthetic intervention, in social, cultural and institutional environments.

The implemented methodology of investigation bears a qualitative character with a hermeneutical approach. This perspective, by virtue of specific goals, imposes the need to pick a method and some research techniques. For more than two decades, these latter generate the necessary data, to understand a bunch of creative guidelines, designed and applied in a systemic and continuous manner, in particular contexts. Therefore, the principles that define the model for an esthetic intervention and its methodological pillars are eventually achieved.

The interest for the model, originated by the methodologies applied by the Crisol Program, allows an instrumental study of cases, implying the definition of leading research questions, focused on the understanding of the process. Based on this statement, the following guiding questions, among others, were presented:

What theatrical elements (concepts, exercises, and trends) have been implemented in the process of participants, in the Crisol Program, in Comfenalco Antioquia?

What is the meaning of the word, when talking about « theatrical » as a dimension of our humanity, and more specifically, about theatrical techniques, in the processes of esthetic intervention, developed in or by the Crisol Program?

An additional requirement, of the method of study applied, is the definition of the boundaries of the case. For this purpose, some techniques were addressed, such as timeline, concept maps, inventory of experiences, (interpretation included), and semi structured interviews.

More specifically, the use of full description, the elaboration and application of the instruments for this effect, connected to the production of data, with the techniques already mentioned, permitted the opening, from the very beginning, to the interpretative exercise, the installation of a system of relationships, and the identification of emerging categories, until that moment defined, for the analysis of data.

The tools, taken into account, for the structure of the model, as it concerns to theatricality, notion that characterizes the creative processes, and determines the esthetic character in the intervention, are drawn from concepts proposed by some scholars, playwrights and theater directors, applied to creative methods of stage direction, systems of analysis, as well as the concepts, that have been used all through the creative path, developed by the Crisol Program. Consequently, concepts like improvisation, on-the-spot events, odd circumstances, conflicts, occurrences, among others, are found.

As to results, there exist three models as a proposal for creative intervention: Creative Intervention: Workshop in Environments of Reality; Creative Intervention: Institutional Events; and Creative Intervention on non-Conventional Spaces. These modalities have one thing in common: the realization of meaningful experiences mediated by art (theater and other artistic expressions), trans disciplinary skills and the esthetic character, all these give extra value towards the consideration and transformation of the subjects who intervene.

The design and structure of an Integral Workshop of Creative Expression IWCE, engages the development of creative thinking. This procedure leads to an approach of some hypothetical experience, and finally the methodology to be used is presented. Besides, three

stages are clearly identified: a contextualization stage, an exploration and design stage and a creative intervention stage. Simultaneously, there is a full description of experiences and so their incidence in social, cultural and institutional contexts is observed.

As a result of previous experiences, the Integral Workshop of Creative Expression is strengthened and the model of esthetic intervention is configured from a theatrical perspective.

Conclusions show that beyond the formulation of tools for qualifying processes and projects that occur around the Crisol Program, a model of esthetic intervention is consolidated, from a theatrical perspective, to appropriate and imply meaning in learning. Also, this is an act of deliverance to the new creative performers, to hold new devices to keep on going, and to overthrow old and new quests. It is not a matter to lock or shut down, but to make the intervention formal, to typify it, to learn from the process and to set some steps, exposed again to new confrontations.

Key words:

Education, Culture, Art, Artistic Creation, Creativity, Esthetics

Introducción

Esta tesis tiene por objeto formular un Modelo de Intervención Estética desde la Teatralidad a partir de los Procesos de Creación realizados en el Programa Crisol, de la Caja de Compensación Comfenalco Antioquia. Dicha formulación conlleva al estudio de diversas experiencias significativas de intervención creativa que puedan dar cuenta, según un análisis de las mismas, de las estrategias contempladas y las acciones realizadas que permitieron su ejecución, con el fin de caracterizar y conceptualizar los posibles componentes de dicho modelo como la dinámica que puede adquirir a través de su estructuración.

Por este motivo, “Entrando en escena” se convierte en la acción inicial que legitima mi actuar como investigadora para adentrarme en lo que considero más que un objeto, un fenómeno de estudio, un escenario de múltiples realidades sociales y culturales donde la persona (niño, adolescente, adulto), la comunidad (habitantes, víctimas del conflicto armado colombiano, empleados de una empresa, etc.), principales “actores” de una experiencia, se vuelven co-creadores, expresión de un contexto que por algún motivo requiere ser abordado desde una mirada y un proceder sensibles.

“Entrando en escena” se convierte en la acción procedimental que poco a poco considera a ese “actor” el principal interlocutor del diálogo experiencial, no solo participativo, sino colaborativo, en el que el arte se vuelve un vehículo para construir de manera conjunta el nuevo escenario en el que ese sujeto social está habilitado para crear la nueva jugada que lo puede conducir a la reconfiguración, reparación, comprensión de

un escenario en el que se puede reconocer como un sujeto actuante, es decir, propositivo y al mismo tiempo receptivo.

El ingreso a dicho escenario, o más bien a los múltiples escenarios (social, cultural, urbano, familiar, íntimo, etc.) que pueda contemplar la realidad en la que se encuentra inmerso este sujeto de la acción, puede llevarse a cabo única y exclusivamente mediante estrategias mediadoras que permitan hacer de un proceso creativo, propio del sujeto social, el soporte que hace posible que dicho proceso le implique análisis, pensamiento, estudio, reflexión, placer, seguridad, esto es, una trayectoria cualificada que le permita escalar sus competencias cognitiva y estética, reconocerse como un sujeto capaz de expresar gestual, vocal, corporalmente, de forma íntegra, no solo verbalmente, todo aquello que le moviliza y estremece respecto a sí y su entorno, a los demás, como también imprimir, a través de su sensibilidad, lo que el entorno y sus semejantes le provocan.

Por lo anterior, he considerado como aspectos fundamentales del presente trabajo y de acuerdo con el análisis de las fuentes de investigación, como hallazgo primordial, que es el teatro, y de él, la teatralidad con la que se vehiculan los procesos creativos para que estos logren sentido, plataforma definida más que por el teatro, por la teatralidad que existe en la dinámica de las experiencias significativas llevadas a cabo en el Programa Crisol.

Estos aspectos no desconocen tampoco mi trayectoria como actriz, como estudiante de teatro drama durante algunos semestres universitarios, tampoco mis

estudios en Licenciatura en Estética, y la experiencia realizada durante veintitrés años en el Programa Crisol, lo cual me permite articular la labor de contexto que requiere el proceso creativo con diversas personas provenientes de distintas pertenencias regionales, culturales, identitarias, grupos etarios, diversidad de género y con necesidades educativas diferentes. El teatro se asume entonces como escenario fundamental de los sujetos actuantes, herramienta transversal con la que se materializa la acción y el carácter estético que se debe imprimir al hecho escénico en un solo acto que se asume aquí como intervención creativa a través del cual se potencian las capacidades de dichos sujetos.

Podemos entender en este caso la teatralidad como la esencia de la disciplina del teatro que puede ser aplicada a procesos de intervención creativa con los que se ostentan objetivos distintos a la representación teatral como acontecimiento social o cultural. El término *teatralidad* se ha entendido de diversas maneras. De un lado, según la definición del diccionario del teatro elaborado por Pavis¹, “La teatralidad vendría a ser aquello que, en la representación o en el texto dramático, es específicamente teatral (escénico)”. Esto quiere decir, entonces, susceptible de ser emplazado en el espacio tiempo de la representación. El mismo autor en un aparte relacionado con “El lugar de la teatralidad”, enuncia que de esta manera se plantea la cuestión del origen y de la naturaleza de la teatralidad teniendo en cuenta que esta se debe mirar desde dos ángulos:

¹ Profesor de la University of Kent, Canterbury, Gran Bretaña, es autor de libros sobre teoría teatral, puesta en escena y escritura teatral contemporáneas.

De un lado:

teatral quiere decir simplemente “espacial”, “visual”, “expresivo” en el sentido en que hablamos de una escena muy particular e impresionante. Este uso valorizador de la teatralidad es muy frecuente hoy, aunque a fin de cuentas banal y poco pertinente.

Del otro:

teatral quiere decir la manera específica de la enunciación teatral, la circulación de la palabra, el desdoblamiento visualizado del enunciador (personaje/actor) y de sus enunciados, la artificialidad de la representación. (Pavis, 1983: 434)

Aspectos que se convierten en los costados de un mismo corpus si observamos la siguiente definición de teatralidad citada por Pavis (1983):

La teatralidad es asimilada entonces a lo que Adamov² denomina la representación, es decir, “la proyección en el mundo sensible de los estados y de las imágenes que constituyen sus resortes ocultos [...] la manifestación del contenido oculto, latente, donde germina soterradamente el drama” (Adamov, 1964, p.13). (p. 434)

La pregunta fundamental consiste entonces en definir qué aspectos del universo teatral se convierten en herramientas básicas para aludir a la noción de teatralidad en el contexto de los procesos de intervención creativa que hacen posible la formulación de un

² Arthur Adamov, de nombre real Arthur Adamián (Kislovodsk, Imperio ruso, 23 de agosto de 1908 – París, Francia, 15 de marzo de 1970) fue dramaturgo francés de origen armenio, uno de los exponentes más destacados del teatro del absurdo.

modelo de intervención estética, y de qué se habla cuando se hace referencia a la perspectiva teatral que fundamenta el proceso de intervención creativa.

Ahora bien, el análisis de las experiencias, la conceptualización y formulación del modelo de intervención estética no podrían realizarse sin tener un estudio pormenorizado de las estrategias metodológicas implementadas por los talleristas mediadores y por los artistas que han diseñado las acciones creativas, sustancialmente vinculantes para establecer ámbitos de interacción e intermediación con los sujetos actuantes (jóvenes, niños, adultos mayores, empleados, amas de casa, etc).

Entre el diseño de cada acción y su implementación durante el presente del encuentro, entre los creativos y los sujetos actuantes, se establece la materialización de la acción previamente diseñada, transcurrir definido por el acontecer de la experiencia conjunta que exige de la atención y la intuición necesaria para re-direccionar y canalizar las acciones que emergen del factor de imprevisibilidad que todo acontecer posee.

Así pues, entre el momento del diseño de la acción, de su implementación y por el factor de imprevisibilidad, de su transformación, se establece el ámbito de la experiencia, que puede ser entendida como un corpus, como una unidad de sentido legible, analizable, en síntesis estudiada desde el punto de vista metodológico. Ámbito determinado por la unidad de espacio y tiempo delimitada a su vez por el trayecto generado entre la idea y la reflexión, entre el pasado (hipótesis) y el presente (la reflexión y la conceptualización), ámbito del estudio y la observación que producen el insumo para comprender las partes constituyentes del modelo de intervención. En este sentido, debemos re-conocer, no solo

el conocimiento previo, adquirido a través de los estudios sobre el conocimiento compartido por otros autores, creativos, teóricos, sino también la labor consciente, creadora y la voluntad del talento humano que interviene en todo el proceso.

Por las características de dicha labor, por el compromiso, la responsabilidad y el sentido ético que ella demanda del creativo, desde un enfoque disciplinar, técnico o desde un oficio, por el espíritu y el carácter que requiere el diseño y materialización de una experiencia a través de la que se unen las orillas de un todo y en ocasiones los polos antagónicos de una circunstancia determinada, el tallerista mediador une también los bordes de un pensamiento, las texturas de los sentidos y de los tiempos, labor que requiere de voluntad y por ende el ejercicio de operar estrategias coherentes con la realidad que se habita. Por lo anterior, he considerado la imagen del artesano y de lo que ello representa como motivo esencial que permite además de leer un contexto social o cultural, realizar acciones transformadoras que requieren del tallerista mediador un cambio de actitud para lograr la disposición adecuada al ingresar en el escenario de la realidad que debe abordar.

Paz (1979) alude a la artesanía como un continuum existente entre las orillas, al enunciar:

En realidad, la artesanía no tiene historia, si concebimos a la historia como una serie ininterrumpida de cambios. Entre su pasado y su presente no hay ruptura, sino continuidad. El artista moderno está lanzado a la conquista de la eternidad y el diseñador a la del futuro; el artesano se deja conquistar por el tiempo. Tradicional pero no histórico, atado al pasado pero libre

de fechas, el objeto artesanal nos enseña a desconfiar de los espejismos de la historia y las ilusiones del futuro. El artesano no quiere vencer al tiempo, sino unirse a su fluir. (p. 7)

De esta manera, el objeto artesanal se aborda colectivamente y mediante una experiencia de intervención creativa, comprometiendo a los sujetos de la intervención con un presente activo en el que se actualiza el pasado, entendiendo la actualización como una unidad de tiempo y espacio que logra un nuevo sentido sobre lo ya estructurado. Así pues, el artesano esculpe una nueva noción de tiempo, en el que se constituye un orden distinto al orden jerárquico que elimina la posibilidad del diálogo, la coparticipación y la construcción conjunta del universo que se debe habitar. Paz hace referencia al carácter colectivo de la labor del artesano, justamente porque está permeada por el quehacer creativo que está atravesado por el juego en el que se puede asumir el rol jerárquico, pero bajo unas coordenadas de entendimiento y acuerdo mutuo, como pacto inicial para abordar el factor de imprevisibilidad de la labor creativa.

Por sus dimensiones y por el número de personas que la componen, la comunidad de los artesanos es propicia a la convivencia democrática; su organización es jerárquica pero no autoritaria y su jerarquía no está fundada en el poder sino en el saber hacer: maestros, oficiales, aprendices; en fin, el trabajo artesanal es un quehacer que participa también del juego y de la creación. Después de habernos dado una lección de sensibilidad y fantasía, la artesanía nos da una de política. (Paz, 1979: 7)

De otra parte, la labor artesanal no puede llevarse a cabo sin un objeto y un mecanismo para operar mediante el proceso creativo, así mismo, sin un escenario en el

que se pueda desplegar la experiencia desde el punto de vista espacio-temporal, en el que se pueda llevar a cabo la aleación de lenguajes, prácticas, técnicas y disciplinas, fundamentales para construir la imagen totalizadora, como fuerza generadora de sentido que otorga la concreción debida de la experiencia. De esta manera, tomamos como metáfora el Crisol, que si bien se define como el recipiente en el que se puede fundir cualquier materia a altas temperaturas, sea de cualquier metal derretido, en la Caja de Compensación Familiar Comfenalco lo concebimos como un programa en el que se diseñan y producen proyectos, se funden ideas y se estudian las variables que pueden llevar a la realización de intervenciones estéticas y creativas que puedan potenciar las capacidades del sujeto en los contextos histórico, social, cultural existentes.

Según lo anterior, uno de los aportes que ha generado el estudio de las experiencias de intervención estética realizada en esta investigación consiste en la clasificación de dichas intervenciones en tres singularidades o prototipos que no solo permiten la caracterización de los procesos creativos que en el programa se desarrollan, sino también las miradas organizativa, administrativa y logística que demanda la realización de cada uno de ellos como proyecto de intervención que se concibe para una organización o institución determinadas. En este sentido, podemos hacer referencia a tres modalidades de intervención creativa: Intervención Creativa: Taller en contextos de realidad, Intervención Creativa: Eventos institucionales e Intervención Creativa: En Espacios no convencionales, que además de ser clasificadas como resultado del análisis de las experiencias, permite avanzar hacia la construcción del modelo de intervención

estética desde la teatralidad a partir de los procesos de creación realizados en el Programa Crisol.

Debo destacar como un motivo esencial para asumir tanto el rol de investigadora y autora de esta tesis, como para declarar la perspectiva desde la cual abordé el objeto de indagación, las premisas plantadas por el maestro de la Herrán en sus estudios y tesis planteadas alrededor de la creatividad, la innovación y la complejidad en la educación, que además de convertirse en una fuente de conocimiento, también en una mirada inspiradora sobre el enfoque complejo-evolucionista de los procesos pedagógicos, absolutamente pertinentes para las intervenciones creativas que se llevan a cabo en el momento actual.

Las partes fundamentales que constituyen esta tesis están relacionadas con el contexto legislativo y la misión en la que surgen las Cajas de Compensación Familiar en Colombia y en particular la Caja de Compensación Familiar Comfenalco Antioquia, y en ella, la creación del Programa para el Desarrollo del Pensamiento Creativo Crisol, antecedente importante que da pie al nacimiento e implementación del Taller Integral de Expresión Creadora (TIEC), contexto en el que se focaliza principalmente el objeto de estudio para el desarrollo de este trabajo.

En segunda instancia se aborda el problema de la tesis, orientado al reconocimiento de la noción de teatralidad como herramienta que posibilita llevar a cabo estrategias de intervención estética para sustraer de estas el fundamento metodológico que permite la concreción de experiencias creativas y la formulación del modelo de

intervención estética como objetivo principal.

El marco teórico está definido por los referentes conceptuales con los que se argumentan los hallazgos, los criterios metodológicos y los puntos de vista desde los cuales se aborda el objeto de estudio, teniendo en cuenta como principales ámbitos de pensamiento el arte y la filosofía, de lo cual se desprenden la estética y el teatro para abordar esencialmente principios como el de la teatralidad, la creatividad, el acontecimiento, la transdisciplinariedad, sistemas de creación escénica, útiles para el diseño y formulación del modelo de intervención estética.

La metodología de investigación implementada es del orden cualitativo, específicamente relacionada con el estudio de caso, dada la especificidad y locación del objeto que se aborda. El enfoque es de carácter hermenéutico, interpretativo, dado el análisis que debe establecerse entre las diversas experiencias de intervención creativa que se asumen como fuentes de investigación primaria, como también el estudio, análisis e interpretación de los diversos procesos metodológicos implementados en el marco de los proyectos que se han concebido y realizado en el Programa para el Desarrollo del Pensamiento Creativo Crisol.

Otro aparte que conforma esta tesis es la formulación del Modelo de Intervención Estética desde la teatralidad, a partir de los procesos de creación realizados en el Programa Crisol. La formulación del modelo está fundamentada en la definición de tres tipos de intervención creativa tipificados y nombrados, en la estructuración de un sistema de exploración y análisis de las fuentes de creación, como también en la definición de los

criterios que se deben tener en cuenta para la exploración de las fuentes de creación, la conceptualización de la misma y los aspectos metodológicos que hacen posible su materialización.

Lo anterior está ejemplificado por el relato de algunas de las experiencias de intervención estética realizadas por el programa para el desarrollo del pensamiento creativo Crisol, experiencias significativas que ejemplifican además los tres tipos de intervención creativa caracterizados. Se espera que en este apartado, el lector pueda establecer una conexión entre el modelo formulado para los tipos de intervención creativa y las maneras de operar por parte de los talleristas y creativos, con los sujetos actuantes en quienes recae la acción.

Finalmente, las conclusiones, teniendo en cuenta que en este documento se plantea la formulación de una herramienta que más allá de cualificar los procesos y proyectos que se adelantan en el marco del Programa Crisol, se convierten en el sustento base para el desarrollo y cualificación de los proyectos que la sociedad, la cultura y la emergencia de cada época demande de la Caja de Compensación Familiar Comfenalco Antioquia.

Antecedentes

Surgimiento de las Cajas de Compensación en Colombia. Comfenalco Antioquia, rol, misión y visión.

Todo tipo de proyecto educativo, independientemente del carácter disciplinar, está sujeto a ser contextualizado desde el punto de vista legislativo, según directrices emanadas por el Ministerio de Educación Nacional en las que se definen principios y procedimientos, deberes y derechos para salvaguardar los procesos, las instituciones y la integridad de las personas. En ellas, se consideran varios aspectos: el institucional, definido por aquellas organizaciones públicas o privadas que crean e implementan programas de educación con objetivos acordes con la misión y la visión que desde el punto de vista social, cultural o formativo desarrollan; el filosófico, que determina los principios que permiten la conceptualización de los procesos de formación en los que se inscriben objetivos que implican a las personas para el desarrollo integral de las mismas y en los que se soporta incluso la impronta estética que identifica a la organización; y finalmente, los contextos social y cultural en los que se expresa la dinámica en la que interactúa el público objetivo a quien están dirigidas todas las estrategias de formación, contextos de realidad que deben ser leídos e interpretados a partir de sus necesidades, sus intereses, del potencial de desarrollo de acuerdo con planes de acción locales y departamentales diseñados por las administraciones propias de las alcaldías y las gobernaciones.

Estos cuatro aspectos tienen una estrecha relación con una línea de tiempo que contempla la conceptualización y creación de las Cajas de Compensación Familiar en Colombia (1957), hasta el periodo que se enmarca entre los años 1995 y 2016 que abarca la creación del programa Crisol y el momento actual.

Vale la pena, entonces, hacer referencia a algunos antecedentes que originan el contexto legal en el que nuestro objeto de estudio se enmarca. Para ello debemos hacer referencia al surgimiento de las Cajas de Compensación Familiar en Colombia, cuyo origen más remoto se establece cuando se define el concepto de *subsidio familiar*, así como el de *asistencia social* y el de *seguros sociales*, los cuales derivan de las teorías sobre la *seguridad social* provenientes de doctrinas políticas y sociales, de origen laico y a la vez teológico, que a mediados del siglo XX generaron un “cuerpo normativo universal” en el marco del Estado de derecho y con participación de la Iglesia Católica. Como sintetiza el historiador Acevedo Tarazona (2010):

Fue en Europa y más concretamente en Alemania donde se originó la política de la Seguridad Social para mejorar las condiciones sociales y económicas de los trabajadores de las empresas. En Francia se originó la política de los Subsidios Familiares, derivación de la Seguridad Social. La Seguridad Social de los Subsidios Familiares en Colombia adquirió un cuerpo normativo e institucional a mediados del siglo XX. (p. 197)

Ahora bien, en perspectiva histórica,

cabe aclarar que la expresión de la Seguridad Social, diferente a la del Derecho al Trabajo, solo se generalizó en los Estados Unidos a partir de 1935, cuando se expidió la ley de Seguridad Social

–Social Security Act–. La consagración internacional de este concepto y doctrina comenzó a materializarse en el Tratado del Atlántico o Carta del Atlántico en 1941, el Plan Beveridge en 1942 y la Convención de Filadelfia en 1945. Más tarde, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) formulada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, la concepción de Seguridad Social recibió un reconocimiento jurídico definitivo. La Conferencia Internacional del Trabajo en Ginebra, Suiza (1952), unificó las normas mínimas de Seguridad Social para la manutención de los hijos. En América Latina se dio un paso importante en la promoción y legislación de la Seguridad Social en la Conferencia Panamericana de 1938 en Lima, Perú, al recomendar a los Estados participantes la creación de leyes con un régimen de subsidios familiares. La IV Conferencia Internacional de Trabajo realizada en México (1952) promovió las Asignaciones Familiares en los países de América Latina, de acuerdo con la capacidad de consumo, según no solo el número, sino la edad de los hijos” (Acevedo, 2010: 197).

Los pilares jurídicos e institucionales de la seguridad social, y en particular del subsidio familiar y de las Cajas de Compensación Familiar, se sustentaron, y se sostienen aún, en el principio de protección al individuo desde su gestación hasta la muerte. Antes de 1991 –pues para Acevedo Tarazona la Constitución Política de 1991 y la Ley 100 de 1993 marcan un cambio en la organización y coherencia del sistema de seguridad social a nivel nacional– la seguridad social en Colombia ya comprendía mecanismos legales como el de la asistencia pública, el seguro social, la previsión social, la asistencia social y el subsidio familiar –constituido por las Cajas de Compensación Familiar y la Caja de Crédito Agrario–.

En una visita panorámica al pasado global del subsidio familiar, se identifica que La Primera Guerra Mundial constituye un antecedente de su surgimiento en forma de

medidas tomadas para solventar la pobreza y miseria de la población europea producida por los avatares de la guerra. En 1930, Bélgica sería el primer país en legalizar como sistema obligatorio la prestación del subsidio familiar. Para finales de la década de 1970, países como Argentina, Australia, Chile, Colombia, España, Francia, Holanda, Hungría, Italia, Japón y Nueva Zelanda tenían establecido el subsidio familiar a manera de régimen general obligatorio. En el contexto continental, durante el decenio de 1990,

... en la mayoría de países de América Latina la Seguridad Social seguía el modelo de los Seguros Sociales. Muy pocos países en el continente han logrado crear un sistema que se aproxime a la definición genérica de Seguridad Social, a excepción de Cuba. Un segundo orden de países en América Latina que ha propuesto desarrollar una visión integral de Seguridad Social son Costa Rica, Colombia, Perú y Paraguay. Pero en los años ochentas, casi todos estos países comenzaron a mostrar dificultades propias del sistema, agravadas por la crisis económica, en estos años que algunos estudiosos catalogan como la década perdida.

Para los años noventa en Cuba, Costa Rica, Colombia, Perú y Paraguay la estructura de la Seguridad Social giraba sobre tres programas principales: el de pensiones y otras prestaciones monetarias, el de atención de salud y el de la asistencia social, con participaciones variables del Estado y el sector privado. En todos ellos los sistemas de Seguridad Social ofrecían cobertura de pensiones (jubilación, invalidez y sobrevivencia), riesgos ocupacionales, programas de enfermedad-maternidad y programas de asistencia para determinados sectores de la población. Pero sólo en dos de ellos, Colombia y Costa Rica, existían las Asignaciones Familiares y sólo Cuba ofrecía compensaciones por desempleo. Hasta los años noventa las Asignaciones Familiares no estaban institucionalizadas en el sistema de Seguridad Social de Paraguay, pero sí legisladas en el Código Laboral con financiamiento a cargo del empleador. Cuba y Costa Rica eran los países continentales que habían desarrollado un sistema amplio de Seguridad Social. En Colombia, Perú

y Paraguay el sistema era más limitado y atendía a sólo una cuarta parte de la fracción formal del mercado laboral. (Acevedo Tarazona, 2010: 200)

Si bien las asignaciones sociales se entienden como prestaciones del Estado Social de Derecho, el movimiento social católico tuvo una influencia nodal en la invención e implementación de estas acciones de carácter asistencial con la creación de círculos obreros, uniones campesinas, cooperativas y universidades populares, iniciativas impulsadas con el ánimo de amparar a las clases bajas para dignificar su dimensión moral. Esto se hizo desde finales del siglo XIX y en el transcurso de las primeras décadas del siglo XX, especialmente durante los papados de León XIII y Pío XI, consolidando una perspectiva social al interior de la Iglesia.

Si se tienen en cuenta estos antecedentes de la doctrina social de la Iglesia, pero también los del Estado Social de Derecho referidos más arriba, cuando se implementó el Subsidio Familiar en Colombia en el año de 1957 era claro que estos principios habían tenido una amplia difusión no sólo en el país, sino en todas las naciones tanto del orbe cristiano como de influencia europea. El Decreto Ley No. 118 del año 57, expedido por el gobierno de la Junta Militar, estableció el Subsidio Familiar Obligatorio en Colombia. Según el Decreto, el artículo séptimo señaló que estaban obligados a cubrir dicho subsidio todos los patronos y establecimientos públicos descentralizados con capital de cien mil pesos (\$100.000) o superior, o que ocuparan un número de trabajadores permanentes no inferior a veinte (20). El artículo décimo estableció que tendrían derecho al subsidio familiar los trabajadores permanentes de uno y otro sexo que laborasen la jornada máxima legal y tuviesen a su cargo hijos legítimos o naturales reconocidos por uno cualquiera de los medios señalados en el artículo 2.º de la Ley 45 de 1936, que dependieran económicamente de ellos y fuesen menores de diez y ocho (18) años o estuviesen incapacitados para trabajar por invalidez. Según lo establecido en el artículo noveno del mismo Decreto, los recursos económicos se obtendrían de los

patronos obligados a destinar un cinco por ciento (5%) de su nómina mensual de salarios, que se distribuirá así: un cuatro por ciento (4%) para el subsidio familiar, y un uno por ciento (1%) para el servicio nacional de aprendizaje.

A partir de entonces nacieron y se consolidaron las principales Cajas de Compensación Familiar en el país. En un comienzo las Cajas cumplieron un simple papel de repartidoras del Subsidio Familiar, pero el Decreto 3151 de 1962 también dispuso emplear los recursos de administración y remanentes semestrales en obras o servicios sociales en beneficio de la familia. Era de tal impacto la política social adquirida por las Cajas en el país, que la Asociación de Cajas de Compensación Familiar (ASOCAJAS, 1960) fortaleció su propósito de asesorar a éstas en el cumplimiento de sus metas como administradoras del Subsidio y ejecutoras de las prestaciones sociales otorgadas por la ley en beneficio del núcleo familiar de los trabajadores de las empresas afiliadas. La Ley 69 de 1966 estipuló que la afiliación de carácter nacional pasaría al plano local, bajo el principio de descentralización administrativa, criterio que sería después modificado por la Ley 56 de 1973, para dejarlo finalmente en el plano regional circunscrito a los límites de las correspondientes divisiones político-territoriales. Más allá de todo este marco legal, el Decreto 118 de 1957 fue una de las normas expedidas por la República de Colombia con mayor contenido social para los trabajadores; no obstante, sin el apoyo de los principales gremios económicos no se hubiesen alcanzado tales propósitos de la Seguridad Social. (Acevedo Tarazona, 2010: 202)

La politóloga Cortés Guerrero señala que el *subsidio familiar* es un instrumento que debe fortalecer el núcleo familiar; las Cajas de Compensación Familiar son las que administran dicho instrumento. Asimismo, sostiene que la Ley 90 de 1946 oficializó la construcción del Instituto Colombiano de Seguros Sociales y el régimen de los seguros sociales de carácter obligatorio, originando el sistema de subsidio familiar en cuanto

seguro facultativo, antecedente legislativo en términos de remuneración complementaria a trabajadores, y posteriormente, prestación social entre las empresas y los sindicatos. Aunque, como indica la investigadora, “para muchos, la idea del Subsidio nacía de un acto de filantropía, mediante el cual los empleadores daban alguna remuneración extra, a trabajadores con familias a cargo” (Cortés, 2011: 79).

Con los decretos 180 de 1956, 118 de 1957, 249 de 1957, 284 de 1957, 1521 de 1957, 644 de 1959, 3151 de 1962, más la Ley 58 de 1963, entre otros actos legislativos, se sentarían las bases sobre las que se configuró en su primera instancia el régimen del subsidio familiar en Colombia. En pocas palabras, según Cortés Guerrero (2011), “impulsadas por el ánimo de servicio, solidaridad y esfuerzo, las C.C.F. han construido un *emporio de recursos*, para convertirse en ejecutoras importantes de la seguridad social” (p.25), procurando la protección integral de la familia de acuerdo con los objetivos de cada Gobierno Nacional, y además “han buscado imponer una barrera a la pobreza y una mayor inclusión social a través de la educación” (p.31):

Mediante un Sistema de Subsidio creado para cumplir una función netamente social y bajo un esquema de compensación liderado por las C.C.F., se direccionaron los objetivos hacia el mejoramiento de la calidad de vida para los trabajadores y su núcleo familiar. El Estado buscó a través de la normativa reglamentar el Sistema y dar apoyo a la creación de las Cajas para consolidar progreso social, un impacto positivo en el desempeño laboral, la distensión de las relaciones entre trabajadores y empleadores, pero sobre todo la posibilidad de acceso a programas integrales de educación, salud, recreación, empleo y vivienda digna. (Cortés, 2011: 79)

Para la autora, las Cajas de Compensación Familiar poseen entonces un fundamento social inherente, una vocación social propia que las convierte en actores protagonistas de la responsabilidad social, ejercida por medio de la prestación de distintos servicios y del pago del subsidio familiar, aportando a los ideales de progreso y de seguridad social en el país. Concibe la labor de las Cajas como entes gestores de la seguridad social. Bajo esta línea es que nace la primera de ellas, instaurada en Colombia en 1954, la Caja de Compensación Familiar de Antioquia, Comfama, como Corporación con personería jurídica y sin ánimo de lucro, que inició con “45 empresas afiliadas, 6.829 padres de familia (en su primer año), 23.096 hijos beneficiarios y la suma total de \$2.500.000 pesos en subsidios” (Cortés, 2011: 79).

Por su parte, Arango Velásquez, comunicador social-periodista y licenciado en filosofía y letras, define las Cajas de Compensación Familiar como instituciones de redistribución económica y naturaleza solidaria, corporaciones –personas jurídicas de derecho privado sin ánimo de lucro– que “tienen a su cargo la administración de una prestación social de los trabajadores aportada por los empleadores” (Arango, 2012: s.p.), y que desempeñan labores de protección y seguridad social en áreas como administración de pensiones, bibliotecas, crédito social, cultura, deportes, educación, gestión ambiental, mercadeo de productos básicos para las familias, recreación, salud, turismo y vivienda de interés social. En ese sentido, el subsidio familiar es una obligación institucional, más que una ayuda voluntaria. Las Cajas redistribuyen los recursos entre los empleadores y los trabajadores, y no se limitan a la mera intermediación entre ambas. Subsidios y Cajas conforman un sistema integral de distribución de subsidios en dinero, en especie o en

servicios, y tienden a ampliar su cobertura a la universalización de los servicios para toda la sociedad, no solo a los trabajadores de determinados empleadores.

El principio fundamental de la compensación familiar plantea el otorgamiento de prestaciones sociales para el mejoramiento de la calidad de vida, no sólo del trabajador sino también de su familia. La diferencia con los demás sistemas de seguridad es que estos sólo contemplan al trabajador de manera individual y ocasionalmente los de la familia, en los casos de maternidad y primeros meses de vida de los hijos. (Arango, 2012: s.p.)

Arango Velásquez distingue, pues, cuatro grandes etapas en el devenir de la normatividad de los servicios prestados por las Cajas de Compensación Familiar en Colombia: la primera va de 1946 a la década de 1970; la segunda, entre 1981 y 1989; la tercera va de 1990 al 2001; y la última del 2002 en adelante. Comfenalco – Antioquia surge en el primero de esos períodos, teniendo “como precedente legal el decreto legislativo 118 del 21 de junio de 1957, mediante el cual se estableció el subsidio familiar de manera obligatoria en Colombia, y en general, un régimen de seguridad social” (Arango, 2012: s.p.). Contextualizando el problema en 1957 con el inicio del gobierno de la junta militar dirigida por el general Gustavo Rojas Pinilla:

De acuerdo con las medidas de la Junta Militar, bajo el gobierno de Gustavo Rojas Pinilla la Federación Nacional de Comerciantes, seccional Antioquia, en reunión de comerciantes obligados al reconocimiento del subsidio familiar a sus trabajadores, creó el 30 de agosto de 1957, la Caja de Compensación Familiar de FENALCO Antioquia, COMFENALCO.

En 1958 existían en Medellín tres Cajas de compensación: COMFENALCO, CAMACOL y Comfama, beneficiando unos 18.500 trabajadores en Antioquia. (Arango, 2012: s.p.)

Entre 1966 y 1982, en las Cajas de Compensación se establecen cambios fundamentales que definen las condiciones en las que surgieron el diseño e implementación de programas de formación. Uno de esos cambios está relacionado con la apertura por parte de Comfenalco de un Departamento de Servicios Sociales, conformado por las áreas de la salud, la capacitación, la educación y la recreación (1966), estos tres últimos aspectos, sustanciales para el desarrollo de las líneas de acción en las que se enmarca el Programa Crisol hoy. Otro cambio importante fue la modificación de la ley 21 de 1982 relacionada con la reforma del régimen de Subsidio Familiar en cuanto a la canalización y entrega de los mismos.

La creación de la ley 115 de 1994 –conocida como la ley general de la educación en Colombia, que reglamenta las normas para la regulación del servicio público de la educación a nivel nacional, basada en los principios de derecho a la educación, libertad de pensamiento y carácter público del servicio educativo– marca los preceptos normativos que rigen la organización y la prestación del servicio educativo, desde la educación formal, en todos sus niveles, hasta la no formal y la informal, para todas las edades, con determinados enfoques étnicos y socio-culturales.

En este sentido y con el ánimo de entender el contexto en el que nuestra investigación se ubica, según la ley en mención, debemos aludir concretamente en lo que atañe a los preceptos normativos que rigen la organización y a la prestación del servicio educativo, a la educación no formal presentada, bajo este panorama, como un mecanismo

que integra las estrategias construidas para la implementación del servicio educativo en el país. A este respecto, el artículo 3° de la ley 115 de 1994 autoriza que una entidad como Comfenalco Antioquia –que además de Caja de Compensación Familiar fue una Entidad Promotora de Salud (EPS) – ofrezca suplir ciertas necesidades del servicio educativo mediante distintos programas, en este caso por medio de la educación no formal, a través del proyecto y la metodología Crisol.

Los principios que deben regir la educación no formal, incluyendo la que se practica con adultos, son establecidos de acuerdo con los fines de la educación como tal, según el artículo 67° de la Constitución Política de la República de Colombia de 1991, que la ley 115 de 1994 retoma en su artículo 5°, y que tienen que ver básicamente con la formación integral del ser humano y del ciudadano desde lo económico hasta lo cívico, lo ético, lo moral, lo laboral, lo político, etcétera.

La educación no formal, bajo este marco, es entendida entonces como bloque estructural del sistema educativo nacional, mientras que la educación para adultos es una modalidad que ofrece dicho sistema con un enfoque poblacional de carácter generacional. Es por eso que la normatividad de la educación no formal, en la ley 115 de 1994, la encontramos en el “Título II. Estructura del servicio educativo”, mientras que la reglamentación de la educación para adultos corresponde al “Título III. Modalidades de atención educativa a poblaciones”.

Ahora bien, al ser Comfenalco una Caja de Compensación Familiar, es importante subrayar que el artículo 7° de la citada ley comprende la familia “como núcleo

fundamental de la sociedad y primer responsable de la educación de los hijos, hasta la mayoría de edad o hasta cuando ocurra cualquier otra clase o forma de emancipación” (Congreso de Colombia, 1994: s.p.). En otras palabras, la familia es uno de los entes, junto con el Estado y con la sociedad misma, que debe garantizar el libre y adecuado ejercicio del derecho a la educación desde temprana edad.

El artículo 39° de la ley 115 de 1994 concierne explícitamente a Comfenalco, en la medida que presenta la educación no formal como subsidio familiar, y propone, conforme con las normas vigentes: “Los estudios que se realicen en las instituciones de educación no formal que según la reglamentación del Gobierno Nacional lo ameriten, serán reconocidos para efectos de pago del subsidio familiar” (Congreso de Colombia, 1994, s.p.). Igualmente, el artículo 40°, que tiene que ver con la educación no formal a microempresas, pues Crisol ha operado en algunas ocasiones como programa capacitador que ha prestado servicios de formación y asesoría a varias empresas, tanto locales como internacionales.

La educación no formal –como parte integrante del servicio educativo en su generalidad–, siguiendo esa línea, puede ofrecerse mediante múltiples modalidades de atención educativa, según las necesidades y los intereses de diversos grupos poblacionales. Por lo mismo, la educación no formal es variada y su ejercicio debe ser contextualizado: precisa saber con quiénes, dónde, cómo y para qué se proponen proyectos de educación no formal. En el caso de Crisol, desde un punto de vista legislativo, también habría que ser claros en identificar cuándo un proyecto, circunscrito

en el ámbito de la educación no formal, se desarrolla en forma de retribución del subsidio familiar, o cuándo se ejecuta a manera de capacitación o asesoría a empresas.

Crisol propende, pues, por generar opciones educativas o, mejor dicho, proyectos socio-culturales con énfasis en lo pedagógico que pueden ofertarse a diferentes comunidades e instituciones, desde las familiares hasta las empresariales, e incluso las de la educación formal. En ese sentido, la ley 115 de 1994 es un antecedente clave para reconocer las posiciones del Programa para el Desarrollo del Pensamiento Creativo Crisol, en especial durante sus años de gestación y diseño, esto es, entre 1994 y 1997, sobre todo en términos de pensar cómo han asumido los procesos de educación no formal y particularmente la educación para adultos, reflexión que puede llegar hasta nuestros días.

Ahora bien, retomando el contexto institucional definido por la Caja de Compensación Familiar Comfenalco-Antioquia y enmarcado en el Programa Educativo y Cultural Crisol, nombrado como la Filosofía de la Caja de Compensación Familiar, pueden destacarse aspectos relacionados con la contribución:

Contribuir en forma constante y con base en el espíritu solidario que caracteriza a la institución, al mejoramiento de la calidad de vida del trabajador afiliado, proporcionándole a él y a su familia la más adecuada seguridad social y el mayor bienestar que sea posible alcanzar a través del estricto y cabal cumplimiento de las normas legales que regulan el funcionamiento de la Caja, el pago oportuno y apropiado del subsidio familiar y la excelente atención en la prestación de los servicios fundamentales de salud, bienestar social, vivienda, educación, cultura, recreación y otros que puedan llegar a estimarse pertinentes.”.(Comfenalco-Antioquia. Programa Educativo y Cultural “Crisol”, 1994: s.p.)

De acuerdo con los aspectos aquí mencionados, relacionados con el Programa Educativo y Cultural Crisol, podemos destacar el mejoramiento de la calidad de vida del trabajador afiliado y el núcleo familiar, mediante el diseño e implementación de estrategias hacia la consolidación de valores que incidan en la generación de acciones significativas para la convivencia, la participación, el bienestar social como punto de referencia para el que se debe incursionar en la comunidad, es decir, en un número determinado de familias por región, sector o territorio y de manera fundamental en la creación e implementación de procesos educativos en los que la cultura, la recreación están definidos por criterios estéticos y artísticos que van a incidir en la toma de decisiones, en el desarrollo del ser integral desde el reconocimiento de sí a través de la experiencia como núcleo de acción objeto de este programa.

De otra parte, podríamos reconocer desde los ámbitos social y cultural plasmados en lo que se ha denominado como la Razón del Proyecto, expuesta en el Programa Educativo y Cultural Crisol, y en concordancia con la Constitución Política de 1991, la necesidad de:

- *“Afianzar y consolidar, con fundamento en el pensamiento crítico y en la pluralidad étnica y cultural de las diferentes regiones, los procesos de construcción y desarrollo de la identidad personal, local, regional y nacional de los colombianos.”*
- *“Incrementar y cualificar el sistema educativo y por consiguiente las acciones pedagógicas que en él se llevan a cabo, en procura de la transmisión, adquisición y creación de conocimientos científicos, tecnológicos y artísticos, y de la formación cívico- política y ético-moral de las nuevas generaciones.”*

- *Reconocer “La cultura, como expresión del dinamismo humano, que contiene las más altas dimensiones que deban tenerse en cuenta para propiciar niveles de vida superior, definir las identidades e incrementar no sólo el conocimiento, sino el rendimiento social del mismo.”*
- *Entender “La cohesión social y la capacidad que un pueblo requiere tener para sobreponerse a sus limitaciones y superarse en momentos de aguda crisis, es proporcional a su fortaleza cultural.”*

Reconocer cómo “El ámbito propicio de la existencia humana es la cultura, en ella el Hombre fundamenta su ser y manifiesta su totalidad.” (Comfenalco-Antioquia. Programa Educativo y Cultural “Crisol”, 1994: s.p.)

Los antecedentes mencionados constituyen el contexto más amplio en el que emerge el Programa Educativo y Cultural Crisol, de forma más precisa, desde el punto de vista temporal se desarrolla según los siguientes momentos hasta la actualidad:

- 1957: Surge Comfenalco como Caja de Compensación Familiar (Decreto 0118 de 1957).
- 1966: Comfenalco abre un Departamento de Servicios Sociales: área de salud, capacitación, educación y recreación.
- 1982: Ley 21 de 1982 modifica el régimen de Subsidio Familiar: canalización y entrega.
- 1986: Crean la Fundación Rafael Pombo (Personería Jurídica No. 1796 del Ministerio de Justicia).
- 1991: Constitución Política de la República de Colombia: Educación, Cultura y Bienestar Social.

- 1994: Ley 115 de 1994, Ley General de Educación: Educación no formal y educación para adultos.
- 1994-1996: Experiencia conjunta de trabajo en dos fases. Transferencia de la experiencia institucional de la Fundación Rafael Pombo a Crisol Comfenalco – Antioquia.
- 1995: Nacimiento de Crisol.
- 1995: Comfenalco empieza a operar como Entidad Prestadora de Salud (Ley 100 de 1993).

De los aspectos institucionales, legislativos y de la experiencia realizada desde la Fundación Rafael Pombo y el inicio del programa Crisol, se da comienzo a una etapa de creación y reflexión del proceso creativo, artístico y social con el que se fundan los principios que dan origen al Programa para el Desarrollo del Pensamiento Creativo Crisol.

El Programa Crisol surge por la necesidad de garantizar opciones para la prestación de un buen servicio educativo a los niños. Desde 1990, Comfenalco ha trabajado en la definición de alternativas diferentes a la educación formal que sirvan de complemento a esta y a la familia. De este modo, se funda en 1995 con sus proyectos especiales el Programa Educativo y Cultural Crisol, definido por la Caja de Compensación Familiar, programa que aporta una nueva dimensión de atención pedagógica a los niños, sustentada en el pensamiento creativo, en el derecho a la participación plena en la vida de la comunidad y en el proceso de toma de decisiones, en

la cultura, la ciencia, la tecnología y el arte, y se constituye en un servicio fundamental para los afiliados, su familia y la comunidad en general, con el fin de trabajar por un entorno y un quehacer cultural sensible.

En este contexto, el programa es diseñado sobre tres ejes de trabajo: Pensamiento Creativo, Cultura y Participación. Los dos primeros atañen al concepto de una educación para el cambio, y el tercero al concepto de democracia cultural en consecuencia con la democracia política y económica.

Desde su fundación, el Programa Crisol ha cumplido con el planteamiento e implementación de acciones en las que se genera una ruta metodológica de intervención con la que busca desarrollar y potenciar la creatividad desde el entorno cercano, desde el lugar de la emoción, desde la actividad cotidiana, y la capacidad de generar alternativas de diálogo y comunicación en el entramado sensible de relaciones sociales, posibilitando ambientes empáticos para la comunicación y la escucha, entendiendo la diversidad y la diferencia desde el punto de vista social y cultural

La misión y la visión de este programa están definidas por fundamentos políticos: Democracia y participación cultural. La necesidad sentida por la sociedad civil de lograr cambios estructurales para mirar al futuro y las políticas emanadas del mandato constitucional y de las leyes, en particular las de educación y seguridad social, que implican una noción de desarrollo fundada en criterios múltiples: una apuesta que va más allá de los límites económicos para entrar en la dimensión educativa, cultural y cognitiva de una comunidad incentivada a la participación.

Corresponde al pensamiento estratégico de Comfenalco Antioquia:

Misión

Crear oportunidades de bienestar y desarrollo para los trabajadores, sus familias, las empresas y la comunidad, a través de servicios de valor, diferenciados e integrales, en los Sistemas de Compensación Familiar, Seguridad y Protección Social, proporcionados con calidez, cercanía y sencillez.

Visión

En el 2015 seremos reconocidos como el aliado más competente para acompañar la realización de los proyectos de vida de las personas, el desarrollo familiar, empresarial y comunitario, y el diseño e implementación de políticas de Seguridad y Protección Social.

Principios

- *Cuidado, preservación y respeto a la vida en todas sus manifestaciones y condiciones.*
- *Apego a los postulados morales y éticos de validez universal y reconocida aceptación social.*
- *Respeto a la dignidad humana.*
- *Acatamiento y respeto al ordenamiento legal.*
- *Prevalencia, en las decisiones, de los intereses y del bien común.*
- *Actitud solidaria y redistributiva.*
- *Atención equitativa de las demandas, necesidades y expectativas de los afiliados, reconociendo y valorando sus diferencias específicas.*
- *Apelación al trabajo disciplinado y sistémico como mecanismo de realización personal y medio institucional de inserción social.*
- *Reconocimiento del derecho a la participación activa de los trabajadores y empresarios afiliados, directivos y empleados, en el destino de la organización. (Arango, 2012: 18)*

Este proyecto institucional se ha materializado, comprendido y ampliado en el espíritu del Programa Crisol porque desde esta inspiración se han formulado sus principios y valores, y es lo que hoy cobra sentido para ser dilucidado en torno a la búsqueda de la teatralidad como intervención estética que garantiza el desarrollo creativo de la población afiliada y no afiliada a Comfenalco.

En coherencia, el Programa Educativo y Cultural Crisol en su inicio establece como propósito, contribuir, mediante la sensibilización pedagógica, a la interacción cultural y al desarrollo de experiencias en un medio concreto y real, a la formación y desarrollo del pensamiento creativo y reflexivo, y a la participación de niños, jóvenes y adultos en la vida cultural de la ciudad. El principio de reconocernos a nosotros mismos, trabajar con lo que somos y tenemos para el inicio de una transformación, significa para el programa una capacidad de retroalimentación. En otros términos, se trata de definir una práctica pedagógica que interprete al ser humano en constante renovación.

A lo largo de veinte años se ha dado un ejercicio constante de reflexión, propiciador de múltiples lecturas a partir de los diferentes acontecimientos del programa, el reconocimiento paso a paso de posibilidades, variables y alternativas para la atención de nuevas emergencias y la puesta en práctica del pensamiento creativo en situaciones específicas. La labor pedagógica y creativa se realiza mediante el Taller Integral de Expresión Creadora, TIEC, el cual constituye un encuentro que permite, en una reflexión práctica, vivir y crear las más diversas posibilidades de expresión; cada acción conlleva a un proceso de reconocimiento, diálogo y construcción conjunta entre los participantes.

Se presentan dinámicas propias de frontera que dan lugar a la construcción de un metalenguaje propio de la perspectiva teatral, como escenario potencial de incidencia individual y social.

Problema

Se plantea el problema considerando la creatividad aplicada desde la perspectiva teatral como un modelo de intervención estética en el Programa Crisol de Comfenalco Antioquia.

A lo largo de veinte años ha sido desplegada una práctica que si bien obedece a influjos y planteamientos fundantes, también ha configurado transformaciones, siendo necesario identificar continuidades, rupturas, cambios, orientados a evidenciar novedades, afirmaciones y sobre todo, aportaciones para garantizar la mayor eficacia de estrategias estéticas y la entrega de un modelo que retome las huellas más hondamente marcadas, no solo por su repetición, sino por el potencial que representa la creatividad aplicada desde la perspectiva teatral, que como puede observarse en numerosas experiencias con una diversidad de públicos, en un contexto situado y concreto, resulta relevante para el fortalecimiento de las capacidades de los sujetos.

De cara a una memoria institucional, caso Programa Crisol, se advierte permanencia y cambio, recreación metodológica, y en particular la traza de la perspectiva teatral como horizonte y frontera que emergida del teatro, ilumina procesos pedagógicos, y sin limitarse a la formación de actores, razón de su origen, posibilita la creatividad aplicada en el ejercicio de activación e incidencia a propósito de problemas

profundamente humanos, demandados por diversidad de públicos atendidos por el Programa Crisol en su mandato.

Es de la memoria institucional la pregunta planteada explícitamente por el Programa en sus inicios hacia mediados de la década de los 90: ¿Qué significa ser creativo en un mundo en el que la velocidad del cambio social exige una educación abierta a lo desconocido y por lo mismo requiere personas con conocimientos reconvertibles, más que personas de conocimiento? La respuesta puso acento en el planteamiento e implementación de una pedagogía que según el informe general y memoria del Programa Crisol "... no enseña, ni produce arte, técnica, ni ciencia, explora desde los diferentes lenguajes posibilidades de expresión y comunicación en un diálogo de pensamiento creativo, con propuesta vivencial, afectiva y un legado cultural". (Programa Crisol, 1994-1995)

El seguimiento, la revisión crítica, desde la lente de la reflexividad como acercamiento a la práctica, indica la importancia de evidenciar un modelo de intervención estética desde la perspectiva teatral para apropiar aprendizajes, hacer un acto de entrega a los nuevos creativos de dispositivos para continuar y trastocar nuevas y viejas búsquedas, no se trata de clausurar, sino formalizar, tipificar, aprender del proceso y dejar dispuestos unos planteamientos sujetos a nuevas confrontaciones.

Esto es lo que le da continuidad al programa porque va a poner foco a una metodología implícita, lo cual va a derivar en premisas, acciones, relaciones en el marco

de intervenciones creativas de los acontecimientos generados en respuesta a los desafíos planteados en diversos contextos de realidad.

Desde otro punto de vista –y atendiendo al rol de las Cajas de Compensación Familiar en relación con la garantía de derechos, en una labor de redistribución social–, resulta pertinente aportar a la sostenibilidad de un aprendizaje colectivo probado desde la experiencia institucional en la que la creatividad ha sido la búsqueda y a la vez motor constante para efecto del fortalecimiento de la agencia de los sujetos.

El problema que aquí nos convoca consiste en reconocer la teatralidad como medio de la aplicación creativa a circunstancias del sujeto consigo mismo, con el entorno familiar y con la sociedad. La teatralidad entendida como proyección poética de ruptura pone en colectividad un presente de expectación, futuro y memoria, se crea con otros, se construye en relación y se estimula el valor de encontrarse.

La comunicabilidad, en este ámbito de interacción activa múltiples lenguajes que se conjugan en el imaginario del sujeto, convirtiendo el acontecimiento, no dirigido a un espectador, sino al encuentro consigo mismo en relación con su condición, con su ser y en interacción con los otros, con el entorno cercano y remoto, incluso con el juego de roles si es el caso, esto es, con el plano ficcional anclado a la realidad, no a la necesidad de mostrar una habilidad artística, sino a la superación de retos personales o colectivos que permiten de manera cualitativa dar saltos significativos ante sí y los demás.

Consiste también en develar argumentos que soportan las estrategias que se desencadenan de aquella teatralidad, del ejercicio de creación entre el sujeto y el artista mediador o tallerista, que aplica dicha estrategia acorde con una circunstancia determinada. Estos argumentos son de tipo conceptual y de carácter práctico, surgidos del análisis de los diversos recursos utilizados para la resolución de problemas a través de propuestas creativas, de la definición de los principios que soportan dichas acciones y si es necesario, de la formulación de las fases o etapas que se deben cumplir para detonar el principio del desarrollo creativo en un determinado ejercicio o estrategia de intervención que se concibe pertinente realizar en un contexto social particular.

El problema consiste, y de manera hipotética, en pensar que desde la trayectoria del Programa Crisol, de las acciones por este desplegadas, se puede formular un modelo de creación aplicada desde la perspectiva teatral, y establecer un soporte con el que se viabilice a futuro la cualificación de los procesos de creatividad aplicada por medio de talleres, foros, laboratorios creativos, procesos de experimentación, que conduzcan al fortalecimiento académico y conceptual del equipo institucional base del proyecto, aspecto que sin duda va a repercutir en la madurez y sostenibilidad del programa, y por tanto en el desarrollo de la misión y la visión institucional, como también ante otras alternativas u ofertas.

En el libro *Introducción a los estudios teatrales*, Dubatti (2011) plantea que el “teatro significa etimológicamente, “lugar para ver”, “mirador”, “observatorio”, no solo involucra la mirada o la visión (ya sea en un sentido estrictamente sensorial o

metafórico)” (p. 41-42), se convierte en un recurso para explorar la creatividad en las múltiples poblaciones y circunstancias, encontrando la configuración de un nuevo libreto, de una forma de dirigir la escena y aproximarse al espacio centro de la acción.

El planteamiento fundamental del problema que aquí se expresa surge de la necesidad, no solo de evidenciar dicha teatralidad, sino también de conceptualizar alrededor de ella justamente porque dicha teatralidad no es la misma que puede concebirse para un contexto académico y de formación actoral, o de un colectivo teatral, pues el objetivo del Programa Crisol no se centra en ninguno de estos aspectos, sino en hacer uso de herramientas propias del teatro que permitan el logro de procesos creativos, la interacción entre personas, el reconocimiento del individuo ante la sociedad o la comunidad más próxima, ante la familia, entre otros aspectos, incluso como soporte de desarrollo integral del individuo en su relación mente-cuerpo y espíritu.

De hecho, algunos de los usuarios atendidos por el Programa se encuentran en situación de discapacidad y no pretenden ingresar a procesos o escuelas de formación teatral. Esto requiere un tratamiento que debe ser significativos para su desarrollo en un ámbito de interacción donde el teatro es fundamental porque se convierte en una herramienta de creación aplicada sin llegar a establecer la formación y representación como una alternativa, ni llevar a cabo eventos escénicos dirigidos a públicos convocados para presenciar puestas en escena teatrales.

Vale la pena anotar entonces que la creatividad aplicada en nuestro caso consiste en desarrollar el potencial de la metáfora y la construcción de la imagen poética

individual y colectiva para acentuar la comprensión de experiencias interiores, muy cercanas a la visión onírica, que fluye como un legado estético.

Puesto que esta creatividad aplicada se convierte en un ejercicio permanente de desarrollo integral del sujeto a través de la instauración de herramientas teatrales —ya que la creatividad por sí misma, en términos de la formación o la recreación o el bienestar de las personas, requiere estar fundamentada en una actividad particular, en la que se pueda apoyar el imaginario como puente hacia la materialización de logros personales y colectivos—, el aporte significativo estará dado en la construcción de intervenciones tipo laboratorio en las que se construyan nociones estéticas, indagadas desde la teatralidad en escenarios dotados de intención, recursividad, amalgamando ideas, materiales y prácticas.

Nociones inherentes al lenguaje teatral se resignifican y a su vez resignifican experiencias de vida en el ejercicio del taller integral de expresión creadora, dando un contenido experiencial que trasciende la producción teatral. Así, nociones como personaje, espacio, escenario, gesto, acción, acontecimiento, conflicto, metáfora otorgan posibilidad transformativa a las cargas, desazón e incertidumbres de los participantes trastocando lo cotidiano. A la luz de una filosofía antropológica, es posible asumir la noción del sujeto actuante, premisa común al campo teatral y al campo de actuación en Crisol, en el sentido de Ricoeur (2005), bajo las modalizaciones del verbo poder; poder decir, poder hacer, poder narrarse (p. 105). En este estudio, a la acción reflexiva del sujeto, propiciada por el Programa Crisol, subyace la noción de sujeto capaz.

Objetivos

Objetivo general

Formular un modelo de intervención estética desde la teatralidad, a partir de los procesos de creación implementados en el Programa Crisol (1995-2016).

Objetivos específicos

- Identificar los elementos constitutivos de la creatividad aplicada desde la perspectiva teatral en la producción estética del Programa Crisol.
- Evaluar la incidencia del modelo de intervención estética en los contextos social, cultural y empresarial.

Marco teórico

Como el título de la tesis lo sugiere, la cuestión de la idea de *modelo* tiene que ver con el marco conceptual y metodológico que sustenta la investigación. Por eso, si consideramos la metodología Crisol como modelo, más precisamente como modelo de *intervención estética desde la perspectiva teatral*, inmerso en el ámbito de las teorías contemporáneas de la creatividad, sería pertinente preguntar cuál es su relevancia en el contexto local, cuáles sus particularidades, en qué campos de saber se inscriben sus constructos, qué discusiones plantea en torno a la epistemología de los actos de creación de Crisol, qué técnicas teatrales aplican la creatividad según los modelos de intervención estética trabajados en Crisol y cómo lo hacen, cómo se adentra en las cuestiones de las subjetividades, cómo ha intervenido en procesos de organización empresarial, cuáles han sido sus apuestas en sus experiencias de internacionalización, cómo han sido las formas de aplicación de la metodología en contextos diversos, entre otros interrogantes.

Noción de modelo

La noción de modelo en las ciencias sociales.

La noción de modelo en las ciencias sociales, escribe Armatte, economista y estadista francés, en el transcurso del siglo XX, especialmente en la econometría, ha adoptado métodos de modelización matemática. Para introducir su argumentación, Armatte (2006) explica a modo de contexto historiográfico:

Estos trabajos sobre los modelos han sido en principio, cosa de epistemólogos y de especialistas en lógica: puede hacerse una idea retomando los textos de los enciclopedistas (Andler, Mouloud) o incluso los principales coloquios consagrados a Francia a la noción de modelo desde los años 1960 (Freudenthal, 1961; Delattre y Tellier 1979; Brissaud, Foré y Zighed, 1990). La irrupción del estructuralismo en los años 1960 ha alimentado el debate entre matemáticos y lingüistas o antropólogos sobre la cuestión de los modelos (Levi. Strauss. TOM) Los historiadores de la ciencia han ofrecido una visión renovada de la noción de modelo inscribiéndose en un movimiento más amplio de matematización que ha permitido precisar la especificidad y la irrupción simultánea en los años 1920 (Israel, 1996). Las disciplinas han producido una historiografía de sus formas de modelos, como la economía matemática y la econometría (Tinbergen, Haavelmo, Simón, Von Neumann, Forrester y más recientemente Bodkin, 1995; Walliser, 1994; Morgan, 1990, Armatte 1995, Morgan y Morrison, 1999). Diferentes escuelas de sociología de las ciencias inspiradas en los Sciences studies han preferido sustituir la categoría modelo, muy marcada por una problemática cognitiva, por la categoría modelización que permite aproximarla a una práctica social en un campo científico (Bourdieu), a la antropología de laboratorio (Latour), a inversiones de forma (Thévenot) o a construcciones de convenciones. Ellos han enriquecido esta historiografía de los modelos con numerosos estudios de casos. M. Armatte y A. Dahan han publicado recientemente (2004) un largo artículo y un dossier en la Revue d'Historire des Sciences como resultado de un seminario de varios años sobre la cuestión de la modelización en las ciencias físicas y las ciencias sociales. Pueden verse también los trabajos recientes de Dupuy, 1992, 1994; Nouvel, 2002; Bouleau, 1999. (p. 33)

En síntesis, los modelos pueden comprenderse como prototipo dado a priori, por un lado, y por el otro, como tipo o “abstracción extraída de la realidad” construida a posteriori, acepciones ya bastante señaladas. Armatte reivindica para las ciencias sociales un concepto de modelo anclado en su uso científico-matemático, que sin embargo va más

allá de su mera concepción como “matematización de lo real”. Esto implica que las formas de modelización o los modelos en las ciencias sociales deben edificarse a posteriori, no a priori o antes de la experiencia, caso Crisol. En su “definición estándar”, el modelo es entonces “una *representación* de un dispositivo real mediante un sistema formal [...] que permite a la vez pensar este dispositivo, estudiar su funcionamiento y actuar sobre él para controlarlo o hacerlo evolucionar” (Armatte, 2006: 35).

Las conceptualizaciones de la idea de modelo se inscriben en las teorías de la representación, aunque ya algunos aluden a lo que han dado en llamar la “crisis de la representación en la era postmoderna” (Peñalosa, 2000), asunto a revisar pues esto podría acarrear cambios en la concepción de la palabra *modelo* y de los modelos mismos como tal.

La noción de modelo, indica Armatte, emerge en las ciencias sociales hacia la década de 1930, tanto en Europa como en Estados Unidos, idea de modelo que operó como herramienta integradora de los enfoques de los análisis empíricos y de la teoría formalizada. El Círculo de Viena, por ejemplo, intentó esbozar “una ciencia unitaria sobre los principios de una lógica de modelos” (Armatte, 2006: 45). Poco a poco, la epistemología de los modelos empezó a oscilar entre las perspectivas de modelo lógico y las de modelo empírico. Aún más, a partir de la década de 1960 se discutirá con agudeza el carácter ideológico del concepto de modelo al aplicarse en los procedimientos de las ciencias sociales, teniendo en cuenta que la pregunta por los modelos abre interrogantes sobre cuestiones de método y metodología. Bajo este panorama, se desarrolló el concepto de modelo como modelización estructural, noción que según el propio Armatte entró en

crisis en la última década del siglo XX, pues ya no se intenta modelar un “gran Todo”, sino más bien “modelizar algunos mecanismos”.

Los modelos no suplantán, más bien simulan lo real:

Así, puesto que el modelo no se estabiliza jamás y depende de los comandos de simulación, se convierte en un objeto menos interesante de estudiar que las prácticas sociales de modelización, o de movilización de estos modelos en operaciones de gestión y regulación de sistemas complejos. Porque los modelos mismos son instrumentalizados por comunidades de modelizadores, por los que deciden y movilizan estos instrumentos en los cuadros de negociación, de decisión y de gestión compartida, y lo que está en juego sobrepasa al mero conocimiento. La separación entre "learning about theories" y "learning about the world" ya no es posible. Este último aspecto está a punto de comerse al primero. En este nuevo contexto de una ciencia enfrentada a objetos muy complejos, y sobre todo de desafíos colectivos importantes, nos parece que la vieja epistemología de los modelos como instrumentos de mediación entre teoría y realidad observable no se adapta a la realidad y se equivoca de objeto: el objeto “modelo” es objeto de todas las atenciones, mientras que lo que le da sentido es la actividad de la modelización. Al focalizarse únicamente sobre los objetos cognitivos, no se da cuenta de los actores que movilizan estos objetos cognitivos en los cuadros políticos y estratégicos que están bien definidos. Los filósofos de la ciencia que se fijan en el primer aspecto serían como la cámara de televisión que en un reportaje sobre un partido de fútbol únicamente se contentase con filmar el balón en un primer plano, sin mostrar ni a los jugadores ni a los espectadores ni al estadio. Por supuesto, lo que sería la inversa, y únicamente la inversa, nos arrastraría hacia un modelo totalmente surrealista en el cual no se comprendería por qué los jugadores corren en todos los sentidos.

Una epistemología equilibrada de la modelización que historizara y sociologizara [y cartografiara] “la noción de modelo” sin abandonar el punto de vista cognitivo está por construir, pero conocemos

ya algunas características. La atención que se ha dedicado durante tanto tiempo a su naturaleza y propiedades sintácticas (rigor, coherencia) que se ha desplazado históricamente sobre sus propiedades semánticas (pertinencia, completud) debe desplazarse todavía hacia las propiedades pragmáticas asociadas a los objetivos de la modelización (eficacia heurística o provisional o decisional). Estos tres registros del modelo como representación significativa, movilizada en los usos de regulación de actividades humanas identificadas desde los trabajos de la lingüística estructural y retomados por B. Walliser en su reflexión sobre “sistemas y modelos” deben ser tratados igualmente, y por tanto, reequilibrados. Si se quiere comprender los aspectos científicos pasados y presentes de la modelización en la interacción ciencia-sociedad, hay que informar las lógicas cognitivas con las lógicas sociales de la modelización. Esta nueva epistemología debería unirse más a la modelización que a la noción de modelo, a los juegos de actores alrededor de esta actividad, a las estrategias, a la profesionalización, a las mediaciones entre grupos, a la función que juega en la decisión y coordinación política. (Armatte, 2006: 62)

López Sáenz (2007), respecto a la noción de modelo en las artes en la actualidad, propone el arte mismo como modelo de comprensión. La experiencia artística se desenvuelve en esferas donde se cruzan lo subjetivo con lo objetivo y lo singular con lo universal. Partiendo de los planteamientos de Merleau-Ponty y Gadamer, López (2007) argumenta que “el conocimiento que proporciona el arte repercute en la auto-comprensión y no se agota en el concepto, sino que conjuga teoría y praxis” (p.451).

El arte es terapéutico; posibilita el cuidado y el conocimiento de sí; amalgama pensamiento y acción en una sola experiencia. El concepto de modelo en el arte es a la vez práctico y teórico. Es en ese sentido que el arte como modelo debe contribuir “a la comprensión del ser-en-el-mundo” (López, 2007: 451), por lo que

Reconocer la importancia de la experiencia artística para la vida es comprender la obra de arte como modo de una participación en la distancia, en el sentido de que no se apropia del objeto, sino que lo deja ser y, así, se transforma al sujeto que experimenta y, a la vez, se transfigura el mundo que la obra abre. Aunque no objective el mundo, en la obra artística hay una verdad histórica, pero, además, el arte es creación que abre mundos posibles y, por tanto, anticipa sentidos que pueden declararse verdaderos en el futuro. Para ello, es imprescindible la interpretación de la experiencia vivida del arte, aunque ésta no pueda considerarse clausurada y esté compuesta de múltiples perspectivas. (p. 451)

Según este punto de vista, los modelos en el arte deben ser no solo heurísticos, sino también hermenéuticos:

en medio de la pluralidad, el ser de la obra de arte es más hermenéutico que hermético, puesto que comunica un sentir (Aisthesis) que hay que comprender. De ahí proviene la “estética”, en tanto experiencia vivida corporalmente o relación de lo sensible con el cuerpo y con su modo de ser sensitivo y estético. (López, 2007: 452)

La intervención estética como modelo, o el arte y en particular el teatro como modelo de intervención estética, comprende su campo de acción en el marco de la estesiología y de las corporalidades, ámbito cruzado en el que la idea de lo subjetivo es nodal para el análisis de lo diverso, y en consecuencia, para apuntalar el carácter hermenéutico del concepto de modelo aplicado en el campo de las artes y del desarrollo del pensamiento creativo.

La pregunta por el cuerpo, las sensibilidades, las sensaciones y los sentimientos, relacionada directamente con el problema de la ontología de lo sensible, es hoy

inmanente a la conceptualización de la noción de modelo en el amplio terreno de las prácticas artísticas contemporáneas. Así, pues,

que la experiencia estética sea hermenéutica no significa, sin embargo, que las obras de arte se subordinen a una interpretación que les venga de fuera; la obra artística es constitutivamente interpretativa, porque despliega nuevos aspectos (invisibles) de las cosas, nuevas formas de ver y esto es lo que la distingue de la mera cosa (López, 2007: 452).

Los modelos de intervención estética que apuntan al desarrollo del pensamiento creativo mediante técnicas del teatro implican la construcción permanente de hermenéuticas sobre los cuerpos *per se* y sobre la estesiología del ser humano.

El arte presenta, no reproduce. Si “el arte no es reproducción, sino presentación que resignifica sirviéndose de distintos medios” (López, 2007: 452), los modelos de intervención estética que se centran en el cuerpo como obra de arte incitan interpretaciones inéditas sobre nosotros mismos. La estética hermenéutica, la dialéctica lingüística y la fenomenología de la percepción son entonces ejes constitutivos de dichos modelos. En este orden de ideas,

La obra de arte no es, pues, el producto del genio, sino poiésis autónoma, co-creación en colaboración con el mundo, manipulación de la materia para ofrecer símbolos renovados de conocimiento y de verdad, para hacer la realidad más placentera, comenzando por la propia realidad corporal. Así es como la sensualidad, la sensibilidad y la estética se suman a la razón ampliada que ha comprendido el error del dualismo de lo sensible y lo inteligible. Esa razón comprensiva atestigua la relación entre aisthesis y logos. Desde la constatación de la misma, intenta dilatar los conceptos estéticos, así como el proyecto de la racionalidad y hasta las

concepciones de la estética y del arte, hasta entenderlas como nociones ontológicas transculturales.

(López, 2007: 457)

El modelo de intervención estética de Crisol se basa en crear condiciones de posibilidad pertinentes que propendan por el desarrollo del pensamiento creativo y de la creatividad aplicada, por medio de técnicas teatrales que gravitan alrededor de cuerpos individuales e institucionales y de subjetividades personales y colectivas.

Desde la perspectiva teatral, prácticas artísticas contemporáneas como el *happening*, el *performance*, las instalaciones y las intervenciones estéticas llevan implícita la acción con y sobre el cuerpo en espacios –o escenarios– específicos. El cuerpo en la escena actual, argumenta Chevallier (2012), tiene siete maneras de estar presente: “el cuerpo coreográfico o coreografiado, el cuerpo cotidiano, el cuerpo lúdico, el cuerpo disonante, el cuerpo aminorado, el cuerpo singular y el cuerpo sobrecodificado” (p. 9). En cualquiera de esas modalidades actorales, el cuerpo siempre aparece como insistencia de la “materialidad del acontecimiento”, teniendo como premisa que “el trabajo del actor es corporal” (Chevallier, 2012: 11), fórmula que podría invertirse a que el cuerpo opera de forma teatral:

La primera de estas modalidades tiene que ver con una exhibición rigurosa de la presencia misma (cuerpo coreográfico o coreografiado), la segunda con una manera de estar más cotidiana (cuerpo cotidiano), la tercera con un uso exacerbado –y por ende distanciado– de la actuación tradicional (cuerpo lúdico). En la cuarta, se obra de manera casi musical, buscando producir disonancia (cuerpo disonante). En la quinta, se opera por retiro y defecto (cuerpo aminorado). La sexta parecería opuesta a la quinta porque allí se procura que la peculiaridad de la presencia baste por

sí misma (cuerpo singular). En la séptima, se repiten frente al espectador acciones que este conoce de memoria (cuerpo sobrecodificado). (Chevallier, 2012: 10)

Los modelos de intervención estética inquietos por el concepto de creatividad aplicada a través de lo teatral concentran en potencia su atención en la corporalidad humana, pues el cuerpo, que es dramático en sí mismo, constituye la acción teatral. En otras palabras, la corporalidad es un fundamento de la teatralidad. Ahora bien, el teatro es narrativo. Por lo mismo, el cuerpo puede ser narrado y/o devenir narrador.

La narratividad es una experiencia peculiar del Ser: da sentido a la existencia, hilvana sucesos, entreteje experiencias, ubica en el tiempo y en el espacio a los personajes que interactúan en la trama del relato. El modelo de intervención estética de Crisol aplica la creatividad mediante el arte en la teatralidad hermenéutica y narrativa del cuerpo sobre sí mismo y sobre su entorno, interpelando e involucrando directamente la subjetividad de cada actor, en escenografías concretas y maleables, desplegado en la tríada “vida-teatro-cultura”:

En concreto, [...] otros teóricos y directores de escena [entre ellos Adolphe Appia, Edward Gordon Craig, Constantin Stanislavski y Vsevolod Meyerhold, por ejemplo] han vuelto su mirada a la presencia corporal en la escena como alternativa a un modo de aproximación al fenómeno escénico centrado en la palabra y el texto dramático. [El] cuerpo como elemento dominante en la escena vinculado al movimiento [...O como] elemento capaz de dar forma externa a los sentimientos invisibles [...] como alternativa a un teatro en el que la palabra y el texto dramático [bajo la perspectiva aristotélica] eran el centro en torno al cual el espectáculo quedaba configurado [...] El retorno del cuerpo al centro de la escena pasa por el ineludible rechazo de la palabra y este

rechazo lleva irremediablemente a proyectar una nueva mirada sobre el cuerpo [...] La ausencia de la palabra racional deja entonces el terreno libre a una escena dominada por el cuerpo capaz ahora de proyectar físicamente los objetivos de la misma [...] Así el gesto, el cuerpo se convierten en el camino de vuelta hacia la escena primitiva, hacia los orígenes del teatro. (Sánchez Montes, 2004: 133-140)

El límite del cuerpo, una condición para la trasgresión

Tanto en el contexto europeo como en el norteamericano, a principios de la década de los setenta, surgió un grupo de artistas que trabajaron la performance, entendida como ritual, en lucha entre la vida y la muerte. Las autoagresiones, la extenuación, la búsqueda de las propias limitaciones, se convertían en caminos de exploración para el artista como hombre y como practicante del arte (Picazo, 1993: 25).

El carácter ritual de la puesta en escena se manifiesta en el actor como una necesidad de enunciar de manera beligerante sus principios, tentando la vida para hacer consciente la realidad de la muerte. La autoelección es una búsqueda de las profundas soledades, es el compromiso consigo mismo y una visión social que confronta políticamente lo establecido.

El sentido de lo ritual convoca al encuentro, a la mirada interior y a la presencia, a un lugar de quietamiento, a una pregunta por la disposición del cuerpo expandido, un viaje a la concentración, a la comprensión.

Esta es una vía en la que el Programa Crisol encuentra a la manera del acto del *performance* una forma orgánica de encontrar sus propios interrogantes para establecer el encuentro con la diversidad, los grupos poblacionales y las circunstancias, asimilando la

relación con lo esencial. Desde el contenido de lo humano se busca la transformación, la ruptura, la comprensión. Es una acción desde la corporeidad, el gesto y la palabra, es una relación que se convierte en acontecimiento.

Se da un protagonismo del participante frente a su proceso creativo. Cada acción es un acto único que despierta la capacidad sensorial y plástica sin determinismos artísticos, sino con un acto contenido de sensibilidad estética. Esto representa novedad en cuanto se inscribe en la espontaneidad como punto de partida. Hay una combinatoria de arte, pedagogía, experimentación, reflexión práctica, es un laboratorio de los sentidos para encontrar sentido.

Lo que nos acerca a la acción del *performance* es que no parte de reglas, sino de estados de provocación que llevan a cada persona a involucrarse de manera auténtica porque cada una es tocada desde sus propias perspectivas y subjetividades.

Demanda otra forma de mirar, es un mirar que percibe todo lo que acaece, es un mirar desrutinizado, lo que se ve se palpa, la mirada actúa en nosotros como experiencia.

Mi teatro es un teatro visual, aprender a ver es justamente una de las demandas principales de mi trabajo[...] Cuando me di cuenta de que sólo con la lengua ya no se tiene la fuerza para expresar lo que yo pretendía, me aparté del teatro hablado y de representación e intenté escenificar en mi teatro acontecimientos reales. Se hacía necesaria la participación de una manera directa de los cinco sentidos del espectador. (Nitsch, 1993: 51).

Apropiar todas las formas del sentir hace que se enfatice en la emoción, en la capacidad exploratoria, en la posibilidad de acontecimiento como un resguardo de

profundización a lo intenso, a lo cambiante, a lo efímero, para utilizar al máximo la capacidad de sentir, de captar la imperfección, lo diferente, el horror, el dolor, la fractura, para adentrarnos en el movimiento que sucede en el proceso de la creación.

Deberíamos realizar una forma de mirar completa, sensual (sensualmente intensa) que nos haga ver lo percibido no según su aspecto exterior, sino según su sustancia interna, casi, diría, según su sustancia de sabor. La forma de ver general actual se ha aplanado en una percepción de lo claramente funcional, casi asensual, que no hace uso de la profundidad de los sentidos. (Nitsch, 1993: 52).

Una manera de reconocer otras formas de captar el sonido, la explosión, el aullido el desgarramiento, la maquinaria, el asfalto, los cruces de las vías, la velocidad, la autopista, el silencio, el aire que se cuela por las hendidias, la luz del amanecer, el color del atardecer, el gotear de la lluvia.

Lo que es válido para la vista lo es también para los demás sentidos. La vista está imbricada en el ámbito de todos los sentidos y sólo actúa de una manera adecuada a su naturaleza en combinación con todos los sentidos. Ver de manera intensa nos exige oler, gustar y tocar de manera intensa. Y a la inversa, todos los demás sentidos se hacen también más intensos mutuamente. (Nitsch, 1993:53)

Limitar las posibilidades que brinda la impresión total es sesgar el acto de mirar como expansión en la que el cuerpo recupera, más allá que habilidad, la gracia de escudriñar, enfocar, persuadir, anticiparse, agazaparse, enaltecerse, saltar, replegarse, enfrentar.

No estoy pensando en una vuelta a la animalidad o en una recuperación del pasado, sino en una continuidad evolutiva de algo que existe en nosotros pero que ha sido descuidado en el discurso de ciertos estados de desarrollo. Las energías elementales de los impulsos, que surgen de nuestra naturaleza, exigen más que un simple vegetar intelectual. Si no se satisface esta necesidad básica, surgen represiones y neurosis (Nitsch, 1993:53-54).

Cuanto más comprendemos nuestra naturaleza, captamos la simplicidad y se refuerza el sabio sentido de la conciencia. Saber orientar nuestros deseos más profundos, escuchar desde la interioridad, son una manera de asimilar el ritmo del universo y acoplar los requerimientos a un suceder perceptivo, asociado a las maneras de asimilar los cambios, el devenir, apreciar lo universal en lo particular y lo móvil en el aquietamiento. Es una forma de desenvolverse en el mundo de las percepciones, para poder generar discursos sensibles, e imágenes portadoras de sentidos, saber del miedo y del desafío, integrar la pérdida y la soledad, saber de la muerte y la despedida, saberse a sí mismo fiero y sumiso, amoroso, “liberado de necesidades reprimidas, inconfesadas, arcaicas”.

Propender por una mirada analítica, un espacio ritual en el que se encarna la vivencia, confiriendo a la comunicación un lugar de energía vital intensa, salirse de la norma para generar un estado existencial pleno donde se asocian la muerte y la vida como un suceder constante y hace que emerja la fuerza de creación.

El teatro como fundamento filosófico

Crear un marco de referencia para entender el teatro desde la mirada estética y como soporte para el desarrollo de la creatividad establece en esta tesis una vía de

indagación desde la complejidad, presenta un acto de encuentro, de vínculo transitorio, en el que se generan unas nuevas prácticas discursivas. En el Programa Crisol se da una noción de provocación, de comunicabilidad espontánea, producto del accionar en el escenario del taller como espacio de experimentación y transformación,

El teatro, en tanto acontecimiento, es mucho más que el conjunto de las prácticas discursivas de un sistema lingüístico, excede la estructura de signos verbales y no verbales, el texto y la cadena de significantes a los que se lo reduce para una supuesta comprensión semiótica. (Dubatti, 2010: 1861)

El teatro cuenta con un otro, hace parte de una relación en la que se torna inquietante el conflicto como vía de reconocimiento, entendiendo el conflicto como confrontación necesaria. Existe una preparación para la lectura conectiva porque implica el espacio, el tiempo, el ritmo, las circunstancias dadas, los espacios, los objetos, las diversas materialidades incluyendo el cuerpo como presencia, como piel de la memoria y la historia, como la otra piel de la mirada.

[...] en su aspecto pragmático, el teatro no comunica estrictamente, si se considera que la comunicación es “transferencia de información” o la “construcción de significados/sentidos compartidos”: el teatro más bien estimula, incita, provoca (Pradier), implica la donación de un objeto y el gesto de compartir, de compañía. (Dubatti, 2011:16).

Enfocar, tramitar las diferencias, encontrarse en el centro de la observación, ser espectador y protagonista, tomar las riendas, dirigir sus pasiones y sentimientos más osados, leer compasivamente las vicisitudes humanas, atreverse a nombrar las miserias y los triunfos, ser acogedoramente humano, para acceder al lugar de las acciones y resoluciones actuales.

Retomo el concepto de Barba en cuanto al significado de Antropología teatral, ya que insta una categoría de análisis en la que se puede equiparar el concepto de teatralidad que hemos considerado en el Programa Crisol: “Originalmente se entendía por “antropología” el estudio del comportamiento del ser humano no sólo a nivel sociocultural, sino también fisiológico. La antropología teatral, por tanto estudia el comportamiento fisiológico y sociocultural del hombre en situación de representación” (Barba, 1990: 17).

Se busca comprender el ser en todos los campos expresivos para poder afrontar las propias falencias, cualificar las potencialidades y generar un equilibrio entre la ausencia y el contenido energético de la búsqueda para ponerse en situación de representación orientar hacia un contenido extracotidiano lo que se percibe constante, se someta a provocación como vía de la representación poniendo en cuestionamiento el hábito y la desidia.

El acontecimiento como eje centro de la acción y la provocación del tallerista, nombrado en este contexto como creativo o tallerista mediador.

La figura de tallerista (creativo o mediador) hace referencia al artista mediador de los procesos artísticos, culturales, pedagógicos que acompaña los diferentes componentes del Programa Crisol, en el escenario del TIEC (Taller Integral de Expresión Creadora).

Bajo este marco teórico que da sustento conceptual a la presente investigación, está relacionado con las dinámicas que se desprenden de las distintas experiencias de

creación, formación y disfrute estético, enfocadas desde lo cultural y artístico, desarrolladas entre los años 1995 y 2016, dirigidas al bienestar de las personas afiliadas a la Caja de Compensación Comfenalco Antioquia.

Los ejes que han dado soporte al diseño, conceptualización, teorización, experimentación, producción y proyección de dichas experiencias están implicados con los procesos creativos que se desprenden de la disciplina teatral, de un lado, y de otro, de la búsqueda y concreción estéticas con las cuales se da sentido a cada experiencia, generando así no solo la impronta del quehacer de los talleristas o creativos que las imparten, sino del aspecto diferenciador que ha implementado el Programa Crisol respecto a las demás ofertas que hacen las Cajas de Compensación en el país a sus afiliados.

Ahora bien, los anteriores aspectos confluyen en el diseño y realización de procesos creativos con un enfoque reflexivo, a través de los cuales se busca la posibilidad de generar mediante la lúdica, la interacción entre personas, el juego de roles y sobre todo la puesta en marcha de procesos que implican la imaginación creadora como sustento de cada acción. Igualmente, se lleva a cabo la materialización de acontecimientos que conduzcan a la generación de cambios de actitud consciente que poco a poco determinen una transformación respecto a circunstancias o situaciones sociales (de interés común), culturales (de arraigo), personales (íntimas), que puedan comprometer individual o colectivamente a los creativos (talleristas), en este caso los afiliados o los usuarios potenciales de la Caja de Compensación Familiar.

Para llevar a cabo un salto cualitativo durante el proceso creativo que se aborda, se toma la metáfora como una figura retórica que exige del creativo (tallerista) un nivel de elaboración mental y corporal en la que la acción cobra sentido por la dimensión estética que ella adquiere, donde la imagen como elemento totalizador que la enmarca determina un nivel de pensamiento y participación mayor respecto al entorno, a sí mismo, a la sociedad.

Dado lo anterior, podría hacerse alusión al carácter transdisciplinar de la acción, en la medida en que el creativo al desplegar un imaginario posible, crea las nociones del espacio y del tiempo en las que dicho imaginario se dilata y se contrae mediante el movimiento o la dinámica que paso a paso trasciende en la medida en que dicho tiempo y espacio pueden materializarse si el imaginario otorga a ellos características físicas a través de la plástica (color, textura, vestuario, utilería, maquillaje, espacio...), la música (sonoridades, el volumen, la prolongación de las mismas...), el trabajo corporal representacional o coreográfico (teatral, dancístico, expresivo...), que a su vez requieren de medios técnicos, instrumentales, objetuales para ser intervenidos con el fin de materializar a través de dichas acciones la imagen total que trasciende finalmente el imaginario del interlocutor o del espectador.

Podemos advertir, entonces, que la experiencia estética se convierte en el núcleo de la acción que mediante talleres, foros, conferencias, intervenciones creativas en los contextos empresarial, comunitario lleva a materializar procesos de exploración, creación, diseño, producción, gestión y proyección de las mismas, determinando así la

aplicación de procedimientos y estrategias que afectan de manera positiva los públicos a los que se dirige el Programa Crisol.

De acuerdo con lo anterior, hemos tenido como referentes diversos presupuestos teóricos que no solo nos permiten argumentar las estrategias de creación que en el Programa Crisol se diseñan, sino también a elaborar los conceptos con los que se estructuran las experiencias estéticas con las que se llevan a cabo foros, talleres, intervenciones creativas y demás actividades que Comfenalco se compromete a realizar por el bienestar de las personas.

Así pues, vale la pena aludir a la noción de acontecimiento, entendida como el eje transformador de todo tipo de intervención que implique una labor creativa, puesto que la materialización de un acontecimiento desde el punto de vista creativo y estético determina sin duda alguna la transformación de un estado, una circunstancia, una situación, que debe involucrar a las personas que intervienen en ella, esto es, como mínimo, un creativo (tallerista) y un actuante, quienes ocupan el mismo espacio y tiempo presente de la acción o un sujeto implícito producto del imaginario del creativo que hace parte del mismo tiempo y ocupa un espacio cercano o remoto al que ocupa el creativo. El primero puede ser observado por un espectador, el segundo, imaginado por este a través del comportamiento del creativo que hace presencia ante quien lo observa. Así pues, el acontecimiento no solo transforma al creativo, sino a su interlocutor implícito o real, justamente porque, independientemente de la presencia física en el espacio “escénico”,

ambos están cobijados por la misma acción, por la unidad espacio temporal en la que esta acontece.

Para dimensionar la noción de acontecimiento, podríamos aludir en primera instancia a la noción de escenario, es decir, al lugar en el que el acto creativo transcurre y en el que se producen los acontecimientos. Especialmente aludimos a la definición que el director y teórico teatral Brook hace cuando enuncia: “Puedo tomar cualquier espacio vacío y llamarlo escena-rio desnudo” (Brook,1999: 13), definición que nos interesa porque el espacio vacío se convierte en el lugar desprovisto de aquellos artilugios que generalmente conducen a la realización del espectáculo teatral, que normalmente debe transcurrir en un escenario que desde el punto de vista arquitectónico está hecho para llevar a cabo representaciones favorecidas por los artefactos lumínicos, por los mecanismos que hacen aparecer y desaparecer objetos escenográficos, como también demarcar la disposición del actor y el espectador.

Un lugar sin artilugios obliga al creativo a generar desde su imaginario todas las acciones que lo pueden convertir en un actuante si hacemos alusión a la labor relacionada con la expresión corporal, con la respiración, el movimiento, la kinesis (elaboración gestual) y la proxemia (relación del sujeto con el espacio), en las que el más mínimo cambio de actitud es susceptible de ser advertido por su interlocutor y elaborado de manera consciente en la medida en que compromete el universo interior (pensamiento, discurso interior) y su universo exterior (objetual, espacial, de interacción) con el fin de

materializar acciones coherentes que trascienden mediante el encadenamiento y desencadenamiento de las mismas.

El espacio vacío como escenario exige, por tanto, una labor creativa en la que el movimiento y el imaginario determinan un entorno que puede ser legible por otro con quien se establecen niveles de interacción para que se origine más que un acto comunicativo, un acto transformador. Brook (1999) enuncia además: “Un hombre camina por este espacio vacío mientras otro lo observa, y esto es todo lo que se necesita para realizar un acto teatral” (p. 13), enunciado que nos permite enfatizar en el punto de encuentro que determina la conexión entre dos personas como mínimo, dado que la acción solo encuentra justificación si es compartida, no necesariamente en el campo del teatro, sino en cualquier evento escénico que tenga como esencia un proceso creativo que cobre sentido para quien lo ejecuta en relación con ciertas circunstancias espacio-temporales en donde la relación con un objeto, con el espacio, con el tiempo van a determinar la relación con otro, inicialmente implícito y finalmente presente hacia quien va dirigida dicha acción, puesto que ella está atravesada por un por qué y un para qué, propósitos esenciales con los cuales el acto creativo cobra sentido.

Finalmente, Brook (1999) enuncia que la razón por la que es necesario crear un espacio vacío es

para que se produzca algo de calidad. Un espacio vacío permite que nazca algo nuevo, ya que sólo si la experiencia es fresca y nueva podrá existir cuanto se relacione con contenido, significado,

expresión, lenguaje y música. No obstante, no hay experiencia fresca y nueva sin un espacio puro, virgen, para albergarla. (p. 12)

Justamente, una de las razones por las que se hace alusión al espacio vacío en los procesos de creación que se desarrollan en el Programa Crisol, corresponde a la necesidad de crear condiciones sustanciales para que la persona pueda percibirse y reconocerse en primera instancia, para lo cual se requiere un espacio que inicialmente no implique el uso de técnicas preestablecidas de interpretación o formas de actuar relacionadas con las maneras de hacer y decir propias del arte, sino que se pueda recurrir a la exploración de otras alternativas de interacción que pueden convertirse en el primer acontecimiento que circunscribe la acción en una forma de pensamiento y conciencia escénica con la cual se cualifica la propia experiencia.

Teatralidad y acontecimiento

Es aquí cuando podemos aludir a la teatralidad que puede advertirse en los procesos creativos, entendida como aquella herramienta que surge de la disciplina teatral para detonar procesos de interacción de la persona consigo misma y con otras o con su entorno, explorando así una labor sobre el imaginario y no al proceso de creación para llevar a cabo como fin la obra teatral, el espectáculo en el que los temas de la actuación, la expresión corporal, la dramaturgia, la dirección escénica, entre otros, se convierten en oficios que requieren incluso, procesos de formación.

Y puesto que la labor creativa conlleva a la articulación de lenguajes y disciplinas, convirtiéndose en un recurso vivo para el desarrollo y la potenciación de las personas,

como también de la sociedad, de procesos cognitivos, y a la elaboración de conceptos, hacemos referencia en este caso a la noción de acontecimiento desde el punto de vista de la filosofía y no del teatro propiamente, justamente para dimensionar el verdadero acto creativo, ya que este no puede obedecer a una acción que no trascienda la noción del verbo. Por esta razón, aludimos a la definición de acontecimiento desde la perspectiva del filósofo Lyotard, quien fuera citado por el filósofo Mockus en su artículo *Jugando con Lyotard, el porvenir será pasado*, escrito para el Magazín Dominical del periódico *El Espectador*, en el que se enuncia el acontecimiento como:

La jugada nueva que conduce, queriendo o sin quererlo —no importa— a reorganizar todo el juego. Es el paso no previsto que cambia las maneras de hacer y decir. La anticipación, el proyecto, medios-fines, sólo en parte logran circunscribir el sentido inicial del acontecimiento. Este además cambia con el tiempo, al ser reinscrito, releído críticamente, reubicado, una y otra vez. El acontecimiento es lo que en el porvenir será pasado. Es una ruptura, una dislocación en el orden cerrado de los lenguajes dominantes que deja una huella que no puede ser interpretada de manera unívoca o definitiva. En el plano más visible el acontecimiento les deja trabajo a los historiadores. (Mockus, marzo 6 de 1994: 8).

Si bien el acontecimiento, según Lyotard, corresponde a “el paso no previsto que cambia las maneras de hacer y decir”, podemos indicar que un acontecimiento, producto de un proceso creativo, va a determinar la incursión en un universo no conocido, el cual debe abordarse de manera particular, es decir, de forma extracotidiana, no usual, pero sobre todo, porque ha implicado en quien lo ha originado un cambio actitudinal, esto es, una transformación que lo obliga a pensar de otra manera, a llevar a cabo un tratamiento de la acción apropiado y consecuente con el acontecimiento, con lo que ha sucedido en el

creativo principalmente. En este sentido, podemos enunciar que el primer gran acontecimiento se origina cuando mediante un proceso creativo, el paso de lo cotidiano (las maneras de hacer y decir sociales, habituales, sabidas, propias del universo de la representación) a lo extracotidiano (a las nuevas maneras de hacer y decir, a la concreción de un espacio y un tiempo en el que transcurren las acciones fundamentalmente y por lo tanto, otras formas de hablar, de expresar, de ver, etc.) conlleva al surgimiento de la experiencia como verdadero acontecimiento. El creativo (tallerista) ha experimentado mediante el acontecer un giro repentino que disloca su imaginario, en el que el tiempo presente se convierte en el tiempo de la experimentación, la especulación, que lo conducen a la toma de una decisión no prevista, nueva, inimaginada hasta el momento, en la que “el porvenir será pasado” puesto que el presente se convertirá en referente al que se tendrá que mirar nuevamente con el fin de encontrar la unidad que da sentido a la trayectoria creativa y conduce a que el pensamiento se convierta en el eje que transcurre de forma paralela con la experiencia, un tiempo relativo, sustancial, en el que todo se transforma.

Si el acontecimiento implica al creativo, también lo hará con sus interlocutores ya que será perceptible en algún momento del desarrollo del proceso creativo. Así pues, cuando hacemos referencia al proceso creativo, podemos decir que este posee cambios sustanciales, por lo que dicho proceso no puede ser lineal ya que está conformado por una estructura soportada en innumerables acontecimientos que varían la trayectoria en la que el conflicto aparece como elemento que declara la urgencia de indagar sobre estrategias

que conlleven a la resolución de las diversas temáticas y problemáticas en las que cada acto está enmarcado y el creativo, comprometido.

Pero tal vez entre los demás aspectos que se destacan en la definición de acontecimiento aquí citada, está el hecho de que de manera concreta se enuncie cómo “es lo que en el porvenir será pasado”, lo cual quiere decir que trascenderá el presente y deberá ser nombrado nuevamente, entendiendo que pasado es aquello que necesariamente el creativo tendrá que observar nuevamente para lograr un salto cualitativo en cuanto a la comprensión del mundo. En este sentido, el acontecimiento se convierte en un acto significativo y transformador que enuncia un nuevo tiempo.

Así pues, el acto creativo para quien lo ejecuta se convierte en la experiencia que deberá ser nombrada nuevamente porque hace parte de la memoria activa ya que se convierte en una imagen recurrente, vital, propia de los tiempos venideros.

Podríamos destacar igualmente la función que el acontecimiento cumple en relación con el contexto social y cultural si retomamos del texto de Mockus (1994) el aparte: “En el plano más visible, el acontecimiento les deja trabajo a los historiadores” (p. 8), justamente porque independientemente de que el acontecimiento se origine o se manifieste en un momento caracterizado por un día y un lugar, este trasciende el sentido de la fecha para convertirse en un referente que debe ser analizado, interpretado, nombrado una y otra vez en el tiempo. Según lo anterior, debe tenerse en cuenta que el acontecimiento, por tanto, inaugura una temporalidad distinta a la de la fecha, una espacialidad distinta a la del lugar en el que se sucede, puesto que la noción de

acontecimiento incide en los planos de lo tangible e intangible que conforman el presente del creativo.

Aun así, vale la pena traer otro referente teórico que nos permite comprender desde el punto de vista teatral cómo el acontecimiento no solo compromete el plano subjetivo, sino también la relación entre el creativo y su entorno mediado por la presencia de otro, esto quiere decir que el acontecimiento en términos de lo creativo siempre estará inscrito en un universo que trasciende el plano de lo íntimo. Nos interesa, por tanto, hacer alusión a Dubatti, historiador, crítico y docente universitario, especializado en teatro, quien no solo ha realizado un análisis pormenorizado del evento escénico teatral al momento de efectuarse ante el espectador, sino que ha logrado darle un estatus al teatro al referirse a la noción de filosofía del teatro. Según él: “Se diferencia de la filosofía a secas por su interés particular en el ser peculiar del acontecimiento teatral, un ser del estar-acontecer en el mundo” (Dubatti, 2011: 14). Gracias a la filosofía del teatro se contextualiza ese ser creativo que da origen a la acción y quien hace parte constitutiva del acontecer mediante experiencia, en este caso escénica. Así pues, el acontecimiento se convierte en el objeto de estudio que ha sido tratado desde diferentes épocas, géneros y técnicas siempre relacionadas con los creativos y el espectador.

Dubatti establece una diferencia entre la teoría del teatro y la filosofía teatral cuando enuncia que la teoría del teatro piensa el objeto teatral en sí y para sí, mientras que:

la filosofía del teatro busca desentrañar la relación del teatro con la totalidad del mundo en el concierto de los otros entes, recuperando los fueros de su entidad filosófica, que la teoría teatral no reivindica: la relación del teatro con el ser, con la realidad y los objetos reales. (Dubatti, 2011: 14)

Aspecto que nos devuelve a la relación directa entre el creativo y su entorno afectivo (personaje, espectador, colectivo de creativos –talleristas– con quienes materializan la obra, etc.), con las circunstancias que le rodean desde las temáticas y problemáticas en las que se inscriben las inquietudes y las necesidades que desea expresar y los objetos en los que recae la acción para determinar el contexto espacio temporal que le es propio. Todo esto hace parte del acontecimiento y permite que podamos pensar en la creatividad aplicada, en este caso en la experiencia personal, colectiva, social, que se suscita en la interacción teatral consigo y con el entorno. En esta circunstancia se crean mundos imaginarios traducidos en acciones que paso a paso trascienden hasta convertirse en acontecimientos susceptibles de transformar al creativo y a su entorno.

Así pues, el acontecimiento puede estudiarse como un acto social según lo que nos plantea Dubatti o como un acto íntimo según lo que el proceso creativo nos revela.

De otro lado, vale la pena destacar que Dubatti (2011) al referirse a la noción de acontecimiento también alude al convivio o al acontecimiento convivial, que según él, se refiere a la “reunión, de cuerpo presente, sin intermediación tecnológica, de artistas, técnicos y espectadores en una encrucijada territorial cronotópica (unidad de tiempo y espacio) cotidiana (una sala, la calle, un bar, una casa, etc. en el tiempo presente)” (p.

35). Aquí, el término *convivio* se entiende como la posibilidad de llevar a cabo un acto colectivo en el que se comparte una misma experiencia, por lo que hace referencia a una “encrucijada territorial cronotópica” que une y desune al mismo tiempo, en la que el espacio y el tiempo se convierten en una unidad que inscribe la acción. Finalmente, Dubatti (2011) enuncia que “El teatro, en tanto acontecimiento convivial, está sometido a las leyes de la cultura viviente: es efímero y no puede ser conservado, en tanto experiencia viviente teatral, a través de un soporte *in vitro*” (p. 36). Esto quiere decir que una experiencia creativa es singular del acontecimiento, irrepetible, que conlleva a una memoria activa por medio del recuerdo no solo intelectual, sino también motivo, corporal. De lo contrario, lo que denominamos como experiencia se convertiría en un acto controlado, conocido, que evita el factor de la imprevisibilidad característica propia de la noción de acontecimiento.

De otra parte, vale la pena advertir que el proceso creativo está ligado a las fuentes de creación, que pueden ser catalogadas como históricas, culturales, sociales, también íntimas o personales. Las fuentes pueden manifestarse a través de recuerdos, asociaciones, analogías, y estar registradas en imágenes, sensaciones, o materializadas en documentos sonoros, visuales, audiovisuales que hacen parte del acervo adquirido por el creativo (tallerista mediador) durante su vida, lo cual constituye la materia prima para llevar a cabo un proceso creativo acorde con los objetivos que con él se planteen, a las características del mismo, al contexto en el que se desarrolla, etc. El proceso creativo hace uso de lo que podríamos denominar como enciclopedia viviente, que se manifiesta

según la necesidad que el creativo (tallerista mediador) tenga de resolver una u otra circunstancia que le confronta.

El creativo (tallerista mediador) al imaginarse en un espacio y en un tiempo crea un ámbito de acción y de interacción que le ocupa, que roba su atención, labor de la cual emerge un pensamiento escénico, una situación en la que puede visualizarse como un sujeto asociado a un acontecer, por lo que se origina una modificación actitudinal en él, que lo lleva a hacer un tránsito entre la cotidianidad y la extracotidianidad. Deja de ser un sujeto común y se convierte en el sujeto de la acción a través del cual, paso a paso, se da resolución a múltiples momentos a los que se ve enfrentado, específicamente a la toma de decisiones que comienzan a marcar una lógica escénica particular y que por tanto lo comprometen con objetos, sujetos, sonoridades, que llevan a la expresión de una resolución factible de la situación.

Aquí, en este punto, se puede hablar de exploración sobre el universo imaginado, de experimentación de sensaciones que hacen que el creativo (tallerista mediador) trascienda su propio ser, momento en el que podemos aludir a la explicitación de los sentidos, ver más allá, oír más allá, interactuar más allá de lo habitual, con una conciencia distinta sobre lo que se hace y lo que sucede, por lo cual el cómo cobra una especial dimensión, una conciencia sobre sí mismo, sobre el propio ser. Lo anterior se convierte en un verdadero salto cualitativo puesto que para llegar a este punto, el creativo (tallerista mediador) habrá logrado una imagen en la que se superponen al mismo tiempo la imagen de sí y la imagen del entorno, momento en el que el salto cualitativo también se convierte

en un salto estético, en el que se superponen también la exploración de los sentidos respecto a los referentes culturales, sociales que constituyen la enciclopedia de experiencias con las que aborda la resolución de cada momento de su existencia en el escenario de la creación.

La mediación estética

Una de las fuentes que se activa durante el proceso creativo corresponde a todo aquello que ha acontecido en el entorno, un entorno cotidiano, urbano, geográfico, social y de convivencia, cultural y de patrimonio que posee su propia identidad y manifestación estética. Por lo anterior, nos referiremos a Mandoki (2006), quien acuña el término *prosaica*, que según ella, “deriva del verbo latino *provertere* (verter al frente)”, el cual le parece adecuado para “designar la diversidad de los procesos colectivos e individuales de presentación social por mediaciones estéticas” (p. 113). Enuncia que “verter al frente” es precisamente la enunciación estética, emparentada con la *expresión* (del latín *expressio*, presionar hacia fuera) y su inverso, la *impresión* (del latín *impressus*, presionado hacia adentro)” (Mandoki, 2006: 113). De esta definición podemos advertir varios aspectos: el primero, que el verbo *provertere* implica al sujeto creativo, como también un nivel de elaboración importante puesto que en medio de la misma se genera un intersticio en el cual afloran aquellas imágenes que en su momento, debido a la experiencia vivida, dejaron una impresión que por las circunstancias actuales se hacen presentes a manera de fuentes de creación que mediante operación, manipulación, especulación, pensamiento, cuestionamiento y resolución originan un “enunciado estético” que atrapa la mirada del

interlocutor porque se ha convertido en acontecimiento. Durante dicho proceso, aquello que ha quedado impreso, y que en su momento hizo parte de la vida del creativo (tallerista mediador) en el contexto de lo cotidiano, ahora se convierte en materia prima para dar un salto cualitativo importante.

Más adelante, Mandoki (2006) enuncia que aunque entiende la *prosaica* como lo que “supone la importancia de lo cotidiano, lo ordinario, lo ‘prosaico’”, no es lo cotidiano en sí o lo ordinario lo que abarcaría la *prosaica*, sino exclusivamente su dimensión estética (p. 115), y por tanto plantea que “el objeto de exploración no es qué, sino cómo suceden tales procesos, es decir, cómo funciona la dramaturgia de la persona a la que apunta Goffman y con qué materiales y discursos se construyen las identidades personales” (Mandoki, 2006: 116), principio fundamental que permite al creativo (tallerista mediador) encontrarse consigo mismo, sin necesidad de recurrir al arte como única manera de reflejar el sentido estético.

Ahora bien, de otro lado, y apelando a la articulación del teatro como un recurso para el desarrollo de procesos creativos que potencian al individuo, debemos tener en cuenta una de las características fundamentales que De Toro plantea al definir el objeto de estudio del teatro, como lo es la transdisciplinariedad, y respecto a dicha característica enuncia,

... entendemos el recurso a modelos de diversas proveniencias disciplinaria y teórica (teatral, histórica, antropológica, sociológica, filosófica, estructural, pos estructural, teoría de la

comunicación, etc.) o unidades o elementos particulares de éstos al servicio de la apropiación, decodificación e interpretación del objeto analizado. (De Toro, 1998:114).

En relación con el teatro, dice que una aproximación transdisciplinaria tiene como finalidad

[...] la superación de los límites de la propia disciplina y emplear otras disciplinas tales como las ciencias históricas, de la cultura, de los medios de comunicación, la filosofía o sociología como ciencias auxiliares para así confrontarse con la manifestación cultural “teatro” de tal forma que pueda dar respuesta a lo que está sucediendo hoy en el teatro, y permita entrelazar recíprocamente tanto el objeto de investigación como la teoría. (De Toro, 1999: 111)

Lo cual quiere decir que el teatro por naturaleza es transdisciplinario, justamente por aquello que se denomina como acción y que tiene como elementos constitutivos los expuestos en la definición de este término hecha por Pavis (1998) en el Diccionario del Teatro

Siguiendo los trabajos de filosofía de la acción (Van Dijk, 1976), Elam (1980:121) distingue seis elementos constitutivos de la acción: “El agente, su intención, el acto o tipo de acto, la modalidad de la acción (el modo y los medios), la disposición (temporal, espacial y circunstancial) y la finalidad”. Estos elementos definen cualquier tipo de acción, al menos de acción consciente y no accidental. Al identificar estos elementos quedarán precisadas la naturaleza y la función de la acción en el teatro. (p. 23).

Dichos elementos constitutivos de la acción no solo pueden ser puestos en práctica por un actor en escena para materializar una situación o una representación dirigida a un espectador, sino que se pueden convertir en herramientas de elaboración

consciente sobre sí mismo por parte del creativo (tallerista mediador) sin la intención de llegar a la interpretación, sino más bien, con el ánimo de experimentar sobre sus emociones durante el presente de la acción. Esta, al ser revestida de una intención estética que lleve a la materialización de una imagen, se convierte en una actividad de carácter transdisciplinar, justamente porque una acción se concreta al estar compuesta por la implicación que tienen la música y la plástica mediante el sonido ambiente, la composición de la música incidental, la interpretación en vivo, el vestuario, utilería, maquillaje, espacio escénico, la luz, entre otros lenguajes escénicos con los cuales se lleva a cabo la composición de una imagen y en la que estos al ser elaborados mediante técnicas específicas, se transforman para así dar cuenta de un solo elemento, esto es, la imagen.

La transdisciplinariedad en los procesos creativos

Finalmente, y para establecer un plano de coherencia entre los aspectos teóricos y los procesos creativos adelantados en el Programa Crisol y el papel que estos juegan en el desarrollo cognitivo e integral de la persona, hacemos referencia a De la Herrán, quien en el artículo *Complejidad y Transdisciplinariedad* plantea:

Estamos en un escenario de cambio de paradigmas. Se va abandonando el modelo dual, positivista y vectorial conocido del pasado, y se va entrando en otro dialéctico, emergente y motivado por un futuro que sin relegar la prioridad del desarrollo sea siempre más humano. (De la Herrán, 2011:

1)

Que “no sólo se basa en la complejidad, sino además en la evolución y en la conciencia” (De la Herrán, 2011: 2). Aspecto bastante alentador, justamente porque los procesos creativos sin duda hacen parte de este paradigma, pero más que ello, porque determinan una mirada que trasciende los tópicos hasta el momento establecidos respecto a las formas de expresar y comunicar en su cotidianidad. Los procesos creativos implican operaciones mentales y corporales, experiencias que conllevan a observar e intervenir la cotidianidad de forma inusual. Sustancial además que dicho paradigma se base en la complejidad, en la evolución y la conciencia, tres aspectos que requieren especial atención en los contextos escolares, pero también de convivencia, de reconocimiento del otro como un par con el que se pueden construir procesos colectivos que en esencia están permeados por una actitud en la que el compartir y el construir conjuntamente son primordiales para lograr las circunstancias adecuadas que permitan una calidad de vida deseada.

De igual manera, el autor hace referencia a que la “evolución del conocimiento se desarrolla desde coordenadas no lineales y por ende no comparables en lapsos distintos o sucesivos” (De la Herrán, 2011: 2). Aspecto que desde la perspectiva de los procesos creativos propios del ámbito teatral, en este caso relacionado con los talleres diseñados en el Programa Crisol, corresponde a la noción de imprevisibilidad y acontecimiento, que determinan no solo un cambio de actitud en el creativo (tallerista mediador), sino un cambio de dirección en el imaginario, motivo por el cual toda acción que se desarrolle conlleva a que una persona que observe dicho proceso también perciba como acontecimientos los giros repentinos que emanan en el desarrollo del proceso creativo.

Así pues, podemos hacer referencia a las nociones de acontecimiento, convivio, experiencia, estética, estesis, transdisciplinariedad como elementos sustanciales del proceso creativo que se ha diseñado para las diversas actividades y proyectos que se adelantan en el Programa Crisol, teniendo como enfoques sustanciales el carácter histórico, filosófico y estético que permiten además de la realización práctica de dichas actividades, la conceptualización de las mismas, aspecto que otorga a cada intervención creativa un valor agregado y diferencial en el contexto del desarrollo social y cultural de los usuarios de la Caja de Compensación Familiar Comfenalco Antioquia.

La evolución y la complejidad en los procesos creativos

Es importante retomar la noción de pensamiento creativo por cuanto es el enunciado bajo el cual se asigna el programa que enmarca el análisis de esta tesis. Ocasionar este punto de inflexión es un llamado a las nuevas perspectivas de abordaje pues en su consolidación es necesario retomar nuevamente esta premisa porque se ha inscrito en una noción de caminar por la frontera del riesgo, asumiendo el carácter de incertidumbre, es una condición inherente a los sujetos, se fortalece en un ejercicio práctico reflexivo a partir de los componentes de la expresión estética para aportar sensibilidad en el conocimiento y reconocimiento del sujeto, acontece en el escenario del Taller Integral de Expresión Creadora, TIEC, como ámbito de indagación, individual y colectiva. Frente al planteamiento de pensamiento creativo, De la Herrán (2014) considera:

Aunque la creatividad pueda reconocerse, analizarse e investigarse específicamente, la conceptuamos como cualidad del conocimiento. Por tanto, nos parece incorrecto referirse a ella como “pensamiento creador” (Guilford), “pensamiento creativo” (A. Newell, J.C. Shaw y H.A. Simon, 1962; E.P. Torrance, 1977; E. de Bono, 1994), “una forma de pensar” (M. Romo, 1997, p. 115 y ss.), “un tipo especial de pensamiento”, etc. Porque si el pensar es en sí un acto creativo, será que la creatividad es una característica intrínseca del pensamiento, que, por tanto, le es propia a la razón, porque tiene la potencia de hacerse a sí misma permanentemente. Con este enfoque, se verifica también que la creatividad es inevitable: no dejamos de crear, porque el cerebro se graba, se repara y ejercita el entendimiento; relaciona, sintetiza, “poda” rutas neurológicas, revisa, evalúa, actualiza el conocimiento consciente y subconscientemente. Concluyendo, la expresión “pensamiento creativo” es redundante, y “pensamiento no creativo”, una contradicción. Lo menos incorrecto quizá sería hablar de “pensamiento empleado de forma creativa”. (p. 27)

En este estudio se alcanza a advertir la problematización del concepto “Pensamiento Creativo”, que no ha sido ni es el centro de esta reflexión. Se está tomando más como la denominación ya que la fuerza de los planteamientos de esta tesis están en la creatividad aplicada desde la perspectiva teatral como modelo de intervención estética desde el Programa Crisol.

Por lo que respecta a este propósito de poner en tensión las ideas de la creatividad, para enfocar la complejidad y más aún la evolución humana como parte fundamental de la formación y el conocimiento, se hace necesario un entrenamiento desde los enunciados y la práctica, una movilidad que gesta el cuestionamiento del ego, la vanidad, la razón y los apegos. Bajo esta premisa se establece una ruta, un tanto incierta, en la que habrá que caminar en solitario para entender los verdaderos impulsos, una búsqueda en la que se

establecerá el papel de cada uno en el propósito de humanidad, de hermandad, de legado, una visión de responsabilidad ética y sensible que convoca ilusión, concreción, organización y dominio, una visión de equilibrio para entender los más profundos arraigos, deshabitando las acciones, complejizando la práctica, valorando el desapego consciente.

Tomando la evolución de la conciencia como referente y como criterio, se puede deducir que no hay una sola creatividad. No nos referimos al hecho obvio de que cada creatividad personal o colectiva sea distinta. Nos referimos a creatividad formal. Esta creatividad es clasificable. Para hacerlo bastará observarla desde un sistema de referencia más complejo que el ordinario, como pueda serlo el enfoque complejo-evolucionista (Herrán, 2003, 2005). Desde esta perspectiva, podrán deducirse criterios de clasificación y clases de creatividad ajustadas al fenómeno, donde unas serán formalmente más parciales y otras más complejas y completas. Por tanto, en todos los casos, se tratará de clasificaciones y clases de creatividad por su complejidad, no excluyentes, aplicadas a los siguientes criterios:

- a) Por su simplicidad, simpleza o elaboración. Según este criterio, la creatividad puede ser simple o elaborada. La simple puede ser impulsiva, lineal (vectorial), espontánea, directa. La creatividad elaborada es más racionalizada, planificada, evaluada inicial, procesual y finalmente.*
- b) Por su superficialidad u hondura. Desde este criterio, la superficial suele ser vulgar, objetal y estar volcada al mundo exterior. La profunda tiene más que ver con la construcción interior. La creatividad profunda implica la exterior, por tanto normalmente es más compleja.*
- c) Por su finalidad u orientación. Desde el punto de vista de su finalidad, la creatividad puede ser efectista, sistémica o universal, también denominable complejo-evolucionista. La efectista implica una acción para un logro. La sistémica o egocéntrica puede ser destructiva o eficazista. Asocia los logros para el beneficio de “mi” sistema o sistemas afines. Por tanto, los pone en*

función de su rentabilidad, conveniencia e interés. La universal es capaz de orientar las acciones, los logros y la rentabilidad de los (o “mis”) sistemas en función de lo que más conviene a la evolución humana. Así, interviene en lo concreto, lo etnográfico o lo local, pero percibe con mayor amplitud y complejidad. Podemos redefinir lo anterior y desplegar las siguientes clases de creatividad por su finalidad u orientación, según se refiriera a acciones creativas para:

- 1. Efectos aislados, puntuales, sin relación actual con otros.*
- 2. La destrucción, bien impulsiva, bien planificada.*
- 3. Los logros egocéntricos, particulares, rentabilistas.*
- 4. El progreso o desarrollo social.*
- 5. El enriquecimiento profundo de la personalidad.*
- 6. La conciencia de personas y sistemas interpersonales.*
- 7. La evolución de la humanidad.*

d) Por su grado de evolución en complejidad-conciencia la creatividad humana puede ser psicogenética, objetal y complejo-evolucionista:

- 1. La psicogenética se refiere a la del sujeto en los primeros estadios de desarrollo. Se caracteriza por la plasticidad cerebral y por la flexibilidad funcional. Por ejemplo, en el prenatal y neonato, el aprendizaje, la experiencia creativa y el desarrollo personal se dan a la vez y de forma inseparable. Aprende a ser, descubrirse, autoelaborarse, madurar y “crearse” mediante el trazado e interrupción de rutas neurológicas. El proceso se realiza espontánea, automáticamente. La relación entre creatividad y evolución interior que se da en el neonato no se vuelve a verificar con esa intensidad, salvo excepciones.*

2. La creatividad objetal es la creatividad producida por la conciencia ordinaria. Se caracteriza por el egocentrismo y la conciencia nublada. En este grado de evolución, la creatividad se ha separado del interior del sujeto y ha dado un salto “hacia fuera”, centrándose en el mundo objetal: arte, ciencia, sociedad, información, existencia, familia, ismo, etc. El sujeto no se asume como objeto de su propia creatividad y si lo hace se centra en la exterioridad de sí mismo.

3. La creatividad complejo-evolucionista es la creatividad que atiende el cambio evolutivo interior para el cambio exterior. Externamente puede parecer sólo objetal. Pero esta creatividad es una acción generada como un efecto de conciencia. Su mayor grado de complejidad relativa no redunde en el fortalecimiento del propio ego o del sistema de referencia o pertenencia, sino en la evolución personal y en la mejora social. (De la Herrán, 2014: 101-102)

La plasticidad de pensamiento para abarcar el horizonte es la demanda de hoy. Abigarrado en celdas de conocimiento, el hombre ha olvidado el contacto natural que le posibilita trascender y dejar huella, se ha limitado a responder con efectividad, ha cambiado el ritmo, y esa vertiginosidad que lo encamina a una condición de código, de prueba, sin anclaje, sin memoria, sin reserva, le impone una presencia instantánea que lo conduce a un ensimismamiento del propio ser, expuesto a una exterioridad permanente vía imagen, respuesta, velocidad, audacia, tenacidad, dejando de lado la autenticidad, la experiencia, el contacto, la presencia. Es un atiborramiento enfrascado en la vanidad del sujeto de la maquinaria, del sujeto de la autopista, del sujeto dato. Hoy, el dato es fundamental, y los seres humanos albergamos siempre la esperanza no enunciada en el dato. El ser humano alberga la promesa de contacto, de encuentro, de intercambio real, asociado a la piel, al paisaje, a la mirada, a la pregunta que cuestiona con el gesto y enfatiza la necesidad de conexión

La clave no está en la apariencia de la creatividad, sino en la conciencia generadora o subyacente: si el creativo, el equipo, el centro, etc. son extraordinariamente conscientes o simplemente están despiertos, su actuación y su creatividad serán lúcidas, éticas y formativas, con independencia de su clase o de su tipo expresivo. (De la Herrán, 2014: 102)

La creatividad desde la complejidad es entonces un dispositivo en el que el ser toma la elección de la escucha, la observación y el detalle, surge el contraste como una forma de apropiación, no busca el regocijo ni la vanidad, fluye como devenir, se acrecienta en la práctica y se pule en la indagación, se incomoda en cada pregunta y se somete al riesgo cotidiano de encontrar una vía de inconformidad que le da existencia, en la resistencia frente a lo reglado, concebido, equiparado. Resistencia es darse cuenta, no dar cuenta.

Por lo que respecta a la educación, y por tanto a la Pedagogía y la Didáctica, podemos asegurar que una finalidad formativa es el equilibrio entre lo exterior y lo interior en función de la posible evolución humana. Para ello el exterior ha de ponerse en función de lo interior. (De la Herrán, 2014: 103)

El equilibrio entre lo interior y lo exterior genera ambiente para la escucha, irradiación de energía que se torna lenguaje, emergencia de lo extracotidiano, entendida como circunstancia cargada de emoción, de presencia, que demanda un trabajo del sujeto desde lo simple, lo sutil, llevándolo a encontrar su historia, su práctica. No nos podemos desligar de lo que somos, entrar a las zonas desconocidas de nuestras emociones es transitar la experiencia de cada sujeto, entender que lo hace único y universal.

Por lo que respecta a la creatividad y a modo de síntesis, concluimos que la redundancia formativa o profundamente constructiva de la creatividad de un docente, de un centro o de una institución educativa en la formación radical e inclusiva no depende de la creatividad misma, sino de la conciencia que la causa y cataliza. (De la Herrán, 2014: 103)

Se da una intención y una tensión que construye las dinámicas de apropiación, influjo y defensa del propio criterio. Es una invitación a la expansión del ser, bajo la cuota irrepetible de lo entrañable, que encuentra el valor intuitivo en la reserva de las propias imágenes. Entendida la creatividad desde la estética y la complejidad, asimila la interioridad en la exterioridad, es una conciencia amplificadora que sugiere el legado de la energía plena, somos energía vibrante, emotiva, expresiva y comunicacional, hay una “historiografía” que está en nosotros para generar intercambios

Desde un punto de vista complejo-evolucionista o radical inclusivo, la creatividad es un constructo secundario, desde un punto de vista pedagógico o didáctico. Es una rama importante del árbol de la razón y de la educación, que suele dar muchas flores y frutas. Pero no es una raíz. (De la Herrán, 2014: 103)

Emerge la necesidad de profundización cuando el ser es tocado desde la esencia, es debatirse en la transición de los postulados, las creencias, las emociones y las veridades que depositan en el hombre la confianza de admitir la humanidad desde la globalidad, una condición planetaria de percibir, los cambios, las llamadas, el cuidado, la emergencia. Hoy, los problemas del mundo nos acosan a todos, el crecimiento poblacional, las enfermedades, las condiciones atmosféricas, el calentamiento global, la escasez de recursos básicos. Esto no nos puede conducir a un pensamiento abigarrado, y

temeroso, debe infundir la persistencia, lucidez, amparo y solidaridad. Desde ahí la creatividad debe tener una visión de antiego y asumir la confianza de un tiempo nuevo, entendiendo el ser en lo múltiple, en lo diverso, en lo adverso, en lo emotivo, en lo relacional, en lo evidente, en lo oscuro, en lo simple, en lo emergente, en lo que no se equipara. Esto es afín a lo que propone De la Herrán (2014) en su siguiente postulado: “En lo profundo y en lo verdaderamente complejo las dualidades desaparecen. En su lugar emergen síntesis, nuevos elementos lógicamente más capaces que no renuncian a sus factores duales, con los que permanecen solidarios para propiciar su evolución en complejidad” (p. 106).

Un razonamiento más complejo es generalmente más consciente. La complejidad implica más relaciones, síntesis y elementos de juicio, y más apertura a otras relaciones posibles diferentes a la propia y a las afines.

Consecutivamente, De la Herrán fortalece la reflexión dando pautas claras para la integración de la práctica, en el sentido de hacer conciencia de cada acción en el campo de la formación, en el que se aseguran los principios y categorías de valor en el diálogo, desde una didáctica que se escapa de lo constante para adentrarse en lo extraordinario. Este carácter de lo extraordinario conlleva una manera de vivir cuyas bases serán el potencial del reconocimiento de la madurez personal a la conciencia social

Para ayudar a transitar de una formación ordinaria a una extraordinaria o radical inclusiva con base en la conciencia, sugerimos estas pautas específicas para la Didáctica:

- a) *Meditar. Observarse y observar la realidad, exterior e interior, desde una conciencia distanciada. Dejar que se produzcan cambios (de raíz neurológica) en nosotros. Observarlos, pero no prestarles atención.*
- b) *Dudar y enseñar a dudar de las propias parcialidades y dualidades (no resueltas y superadas).*
- c) *Razonar desde y hacia síntesis superadoras. Disfrutar de la “zona de confort”, no romper con ella, como propone Cajina (2012). Pero avanzar desde ella hacia la complejidad de la razón y de la vida mediante apertura y complementariedad y búsqueda de síntesis dialécticas que permitan mejores grados de conciencia.*
- d) *Situar el centro de gravedad en la construcción progresiva de la propia razón –sentimiento, afecto, prejuicios, ego, conciencia, etc. incluidos–, tanto incorporando como soltando propuestas y tesis. Profundizar en los fenómenos, temas y problemas, incorporando y soltando (perdiendo) tesis, por encima de los propios “ismos”, paradigmas, autores, recursos, instituciones, países, culturas.*
- e) *Primar el anhelo y la actuación para la mejora social y de la humanidad sobre otros intereses parciales de nuestros sistemas de pertenencia.*
- f) *No perder el norte formativo: ganar en conciencia de uno mismo (autoconocimiento) y de la realidad para intervenir en ella con el fin de ser útil para su evolución. (De la Herrán, 2014: 106)*

Concebir la razón sin los lastres de ordenar, categorizar, sino en la capacidad de difundir un bien común, es la vida que se concibe en la alteridad. Parafraseando a Ricoeur en la pregunta por el otro, la alteridad y la identidad parecen indiscernibles, entender que la alteridad está en la identidad bajo un carácter dinámico, la identidad y alteridad no es una relación de oposición de simplemente antónimos, en Ricoeur hay un descentramiento del sujeto y apertura al otro, es en este nivel que se comprende la complejidad. No desatiende el autorreconocimiento, se da una relación de

encadenamiento. Ricoeur pone en juego la alteridad del otro distinto de sí, una alteridad tal que puede ser constitutiva de sí mismo como otro, alteridad de sí mismo y alteridad de los otros, dejando el reduccionismo. Aunque este no es el estudio que se aborda en este apartado, la alteridad es pertinente en cuanto se escapa a la estructura lineal de pensar la mutabilidad, la peripecia, la identidad, el otro entra en el yo. Ser nosotros mismos como capaces de prometer y comprometer la noción de complejidad en la categoría del pensamiento y la creatividad.

La creatividad no es loable en sí misma, depende de sus propósitos. Muchas de sus conquistas están más en relación con la rentabilidad, la posición y el poder. Es tan atractiva que puede ser diseñada para diferentes posturas; esta versatilidad se convierte en su logro y su tropiezo porque puede ser manejada con ambivalencia para quien no tenga criterio ético. El hombre está inscrito en la categoría de “yo puedo hacer”, como lo enuncia Ricoeur, puesto que declara “fui yo quien lo hizo”. “Esta frase de apropiación ha perdido su inocencia; debe reconquistarse en operaciones de objetivación que ajustan los acontecimientos que uno hace que sucedan intencionalmente a los acontecimientos que simplemente ocurren” (Ricoeur, 2005: 107).

“De este hacer que ocurran” (Ricoeur, 2005: 107), tomar postura es un lugar de atribución en el que toda elección, en el poder obrar, acentúa lo que se torna principio, es necesario poner en crisis las ideas y consideraciones, para el hombre que establece postura y se reafirma como sujeto de acción. En consideración a lo anterior, De la Herrán (2014) dice que:

La creatividad es una aptitud instrumental, ciega, desnortada, susceptible por tanto de eficacia aplicada a toda clase de propósitos y objetivos, constructivos, egocéntricos y destructivos. Por muy atractiva que pueda ser social, pedagógica o económicamente, y contradiciendo a la mayor parte de expertos en creatividad, no es un valor trascendental para el futuro. Como subproducto de la conciencia humana (Herrán, 1998; Osho, 2004b) y en tanto que cualidad del conocimiento, constituye la razón y requiere de una atención educativa indirecta, a través de esa conciencia lúcida y de esa razón educada. (p. 109)

Cuando el hombre centra todas sus energías en lo que considera la esencia creativa, inaugura la emergencia del ser esencial. Esta la esencialidad como materia, tensa en el tiempo principios que enfocan las ideas desde la sabiduría, en el reconocimiento del sí. El carácter de la decisión lleva el legado interior. El propio juicio es verdugo y compañero, sombra y cimiento. Vale la pena aislarse para reconocerse, extrañar para reinventarse. Citando a De la Herrán (2014):

... Una centración directa en ella o una inadvertencia de su carácter pedagógicamente secundario es, a nuestro juicio, un grave error con importantes repercusiones comprensivas y prácticas. Calificativos como “personalidad creadora” (F. Barron, 1976; Maslow, 1979), “aprendizaje creativo” (G. Beyer, 1985) o “pensamiento creativo” (M. Romo, 1998), además de ser redundantes, son insuficientes para la educación. La creatividad no sirve sin autoeducación y madurez personal. Pero tampoco es útil sin desembocadura en la posible evolución humana, conceptualizada como evolución de la conciencia en términos de sucesiva complejidad (Teilhard de Chardin, 1974). Una creatividad generada por una conciencia compleja y despierta incluye en su finalidad, automática, espontáneamente, tres destinos formativos: el autoconocimiento, el crecimiento personal y la mejora social. (p. 109)

Una visión que encamine al hombre a una “conciencia lúcida” implica la interconexión de disciplinas, saberes, creando redes y dispositivos en los que se genera una comunicabilidad desde una ecología profunda que atiende a la integración de los seres vivos en una “trama” permanente en la que se ocasiona una perspectiva de asociación y cuidado, cambia el modo de pensar, y los valores, se entablan nuevas formas de percibir. Bajo esta dimensión se habla de tendencias desde la asertividad y la integración, se busca un sano equilibrio entre ambas. En este sentido, Capra expresa:

[...] Ambas tendencias –la asertiva y la integrativa– son aspectos esenciales de todos los sistemas vivos. Ninguna es intrínsecamente buena o mala. Lo bueno o saludable es un equilibrio dinámico entre ambas y lo malo o insalubre, es su desequilibrio, el enfatizar desproporcionadamente una en detrimento de la otra. Si contemplamos desde esta perspectiva nuestra cultura industrial occidental, veremos que hemos enfatizado las tendencias asertivas a costa de las integrativas. (Capra, 2000: 31)

En esta misma dirección, la creatividad toma su curso en la elección de mejoramiento y madurez que sea capaz de desligarse del poder y generar valores éticos, entendiendo al ser humano dentro de un universo más vasto de su propia condición, inquietándose por la responsabilidad que le corresponde planetariamente, haciéndose protagonista y coautor de cambios, encontrando los cimientos de la vida misma en tono de continuidades y discontinuidades. Continuando con Capra (2000), al respecto considera:

Dentro del contexto de la ecología profunda, el reconocimiento de valores inherentes a toda naturaleza viviente está basado en la experiencia profundamente ecológica o espiritual de que la

naturaleza y uno mismo son uno. Esta expansión de uno mismo hasta la identificación con la naturaleza es el fundamento de la ecología profunda... (p. 33)

Todas estas consideraciones bañan la forma de entender el mundo. En el Programa Crisol no se deslinda de las nuevas posturas que rescatan la creatividad inmersa en la discusión en torno a la ética, la estética, los postulados de la ecología profunda y la aproximación a la comprensión de una vida plena, que rescata las preguntas vitales del hombre de hoy, sus referentes e incertidumbres. Ocasionar la incertidumbre es una forma de prepararse para comprender el presente e indagar el futuro.

La visión de los sistemas vivos como redes proporciona una nueva perspectiva sobre las llamadas jerarquías de la naturaleza. Puesto que los sistemas vivos son redes a todos los niveles, debemos visualizar la trama de la vida como sistemas vivos (redes) interactuando en forma de red con otros sistemas (redes).

Tendemos a organizar estos sistemas, todos ellos anidando en sistemas mayores, en un esquema jerárquico situando los mayores por encima de los menores a modo de pirámide invertida, pero esto no es más que una proyección humana. En la naturaleza no hay un “arriba” ni un “abajo” ni se dan jerarquías. Solo hay redes dentro de redes. (Capra, 2000: 54-55)

Esta idea de no jerarquización suma una mirada política integradora, una democracia perseverante que atienda al ser, sin limitar las ideas, promoviendo campos de asociación para un conocimiento amplio desligado de cierres y ante todo en permanente búsqueda. Infunde un modo de hablar en el que las formas de definir, expresar, sentir, comunicar no se discriminan como más importante una que otra, todas las consideraciones son importantes, y gana relevancia el hecho de que los conceptos y

teorías son aproximaciones, y la vanidad de la ciencia en la posesión de la verdad se torna inútil porque ninguna idea es absoluta y definitiva.

Las concepciones en la ciencia han cambiado y se puede hablar de sistemas vivos capaces de mantener sus procesos vitales bajo condiciones de no equilibrio: “Prigogine descubrió que estos sistemas deben ser descritos por ecuaciones no lineales. La relación entre lejos del equilibrio y no linealidad abrió a Prigogine una vía de investigación que culminará una década después en su teoría de la autoorganización” (Capra, 2000: 104).

Prigogine (1995) plantea:

Una ciudad cualquiera mantiene su estructura no porque permanezca aislada, sino porque intercambia permanentemente “bienes” con el campo que la rodea. La ciudad es un sistema abierto ubicado permanentemente en condiciones de no-equilibrio. Estas son las condiciones que conducen a un estado estable y estructurado. (p. 46)

La ciencia no controla todo, por ello Prigogine se plantea la idea de llegar al final de la ciencia y esto nos conduce a una forma de captar el tiempo y las relaciones que establecemos con él. No es a partir de una condición de linealidad sino de expectante caos como categoría del conocimiento.

Prigogine (1995) afirma:

... me pregunté si estaríamos llegando al fin de la ciencia. Creo que, en cierto modo, así es. [...], ya no podemos seguir hablando únicamente de “leyes universales extrahistóricas”, sino añadir “lo temporal y lo local”; pero esto implica apartarse de los ideales de la ciencia tradicional. Necesitamos revisar nuestra idea sobre las leyes de la naturaleza. (p. 59)

En la perspectiva anterior, la noción de ciencia se asimila a una ruta creativa en cuanto desacomoda y desordena todas las consideraciones posibles. En esa misma medida, aventura una estética en su forma de mirar los fenómenos desde la curiosidad del vivir y la emoción y asombro de descubrir. Es una categoría estética la mirada de perplejidad ocasionada por la osadía de poner en desequilibrio los contenidos precisos e inequívocos de carácter científico, desbloquear las barreras acumuladas y poner en conversación las nuevas paradojas del conocimiento. “El concepto de paradoja plantea que la verdad está en lo que se percibe a primera vista pero también más allá. El don de la paradoja proporciona una fascinante capacidad: reúne verdades aparentemente contradictorias para identificar una verdad mayor.” (Lederach, 2007: 71)

Una creatividad extraordinaria o total sería aquella que incluiría en su epistemología, de una forma normalizada, aquellos constructos formativos radicales y otros como: el conocimiento, su comunicación y su naturaleza, la crítica a la creatividad normal, la humildad y la duda como antesalas científicas y docentes, la madurez personal, el crecimiento interior, la enseñanza, la formación, la educación de la razón, el egocentrismo individual y colectivo (y su reflejo en intereses, finalidades, sistemas, etnocentrismos, ismos, etc.), los procesos de identificación-desidentificación, condicionamiento-descondicionamiento, prejuicio, adoctrinamiento, la universalidad, meditación, muerte, etc. Su desembocadura básica sería la formación profunda o consciente. Para esta formación, la creatividad habitual producida por la conciencia ordinaria no sería útil en ninguna medida. Ninguno de los constructos formativos radicales o la creatividad son ajenos a ningún ser humano o sistema social. (De la Herrán, 2014: 109)

Las premisas anteriores convocan a una creatividad fundada en las incidencias del mundo y del ser, una forma de hacer consciente los entramados humanos, una manera de

caminar sin prejuicios y una ilimitada necesidad de construir sin sesgos las posibilidades del devenir, una forma de conectarse a las vivencias, experimentar en el legado humano la conexión con la tierra, con lo que somos, una manera de entender la libertad, cuidar el equilibrio, gestionar la equidad, superar la indiferencia, asimilar la confianza, construir la esperanza, ahondar en la práctica conversacional para captar la presencia de humanidad y disponerse a representar, actuar, decidir y convocar, una teatralidad de las circunstancias, una aproximación al gesto cotidiano, a la memoria que moviliza un presente en proyección, ver en la realidad la bifurcación de relatos que a modo contraste, transita las emociones para transformarlas en convicción.

En esta línea de entrelazar reflexiones, retomo a Maturana desde su visión de la realidad, a través de una biología de la experiencia estética como una forma de abrir el espectro ya iniciado en el cuestionamiento a la ciencia, la consideración estética y la creatividad.

La distinción de una experiencia estética ocurre, entonces, como un comentario reflexivo que hacemos en la armonía de nuestra vida en el mundo que vivimos, asociado al sentimiento de una plena conectividad en ese mundo, en un flujo de vida sin contradicciones que invita a un momento de reposo. Además, la armonía con el mundo que uno formula en la vida tiene tanto dimensiones internas como externas en la dinámica de vivir en todas las dimensiones de ese mundo como un espacio psíquico. Llamaré bienestar natural al bienestar que podemos distinguir asociado con la vida en esa armonía interna y externa. El bienestar propio de la experiencia estética es parte de este bienestar natural. (Maturana, 1995: 58)

El conducir una vida plena a la más alta búsqueda del ser humano en correspondencia con sus reflexiones instala en él una consideración de cuidado y permanencia, es asimilar mediante relación y contacto al ser de la escucha, al ser que observa, separándose del mundo tal como es, para en un acto de integración entender las fragmentariedades, acoplar lo que es natural, que es la armonía propiciada en las formas de vivir mediante una relación de afianzamiento propio

Como nosotros los seres humanos existimos en conversaciones, vivimos lo que denotamos cuando hablamos de nuestra vida humana como ocurre en el espacio psíquico humano, incluyendo a la conciencia. La experiencia estética humana, por lo tanto, tiene la multidimensionalidad de la vida humana. Pero hay algo más. Conforme nuestras experiencias estéticas humanas surgen como distinciones que hacemos en conversaciones, las distinciones que hacemos en el dominio de nuestras experiencias estéticas participan de nuestras reflexiones acerca de ellas y podemos entender que lo que está incluido en ellas es la multidimensionalidad de nuestras coherencias operacionales de nuestra vida en nuestro dominio de existencia. Además, mientras vivimos nuestras reflexiones sobre nuestras experiencias estéticas y distinguimos diferentes clases de ellas, nos percatamos de que hay diferentes maneras de ver que revelan diferentes dimensiones de nuestras experiencias estéticas. (Maturana, 1995: 59)

La mirada poética redefine las imágenes que se tornan el arsenal perceptivo para comprender las emociones. Las imágenes nos interpelan y construyen en cada ser las fuentes elementales de la aproximación estética. En torno a ellas se vislumbran los contenidos de infancia, entendida esta como goce, expansión y revelación por cuanto no es un alineamiento, sino una exhortación a la configuración de mundos. Se enlazan a los estados de ensoñación, son generadoras de diálogos en los que no prima el juicio, sino la

visión de proyección a futuro, son auténticas, tienen una unicidad con el ser que las experimentan, se viven en un tiempo que salta como una elevación de la mirada, en la que se respira la grandiosidad de lo auténticamente intransferible. Elevarse es sobreponerse, dejar de lado las cargas, las angustias y dominar el terreno de lo perdurable que se decanta en la memoria del tiempo vivo, de las cosas que enaltecen al hombre cuando se deshabitúa para recrear los lugares imaginados y posibles, para volver a confiar y permitirse el ritual y el cortejo, maneras de celebrarse para fundar y dejar huella. Retomo a Maturana en el sentido de la experiencia estética como un bien natural que nos debe evocar e instalar en la sabiduría de saber elegir y desentrañar la existencia

En la actualidad vivimos una vida fragmentada que trata a algunas experiencias como la experiencia estética, como algo especial y nos cegamos a sus fundamentos biológicos. La vida normal está en el bienestar natural. Sólo los animales como nosotros que existimos en conversaciones son los que pueden tener lo que he llamado experiencias estéticas, pero los aspectos de la vida que se distinguen en la distinción de la experiencia estética ocurren como parte de la simple vida. (Maturana, 1995: 59-60)

Considero que la manera de vivir biológica natural es constitutivamente estética y fácil, y que nos hemos vuelto culturalmente ciegos a esa condición. En esta ceguera hemos hecho de la belleza una utilidad, creando fealdad en todas las dimensiones de nuestra vida, y a través de esa fealdad, más ceguera en la pérdida de nuestra capacidad de ver, de oír, de oler, de tocar y de entender, la interconectividad de la biosfera a la cual pertenecemos. Hemos transformado la estética en arte, la salud en medicina, la ciencia en tecnología, a los seres humanos en público... y de esta manera hemos perdido la mirada poética que nos permitía vivir nuestra vida diaria como una experiencia estética (Maturana, 1995: 61-62).

Nos descentramos de nuestra mayor aspiración, que es la capacidad amorosa de encuentro, en la que el hombre recupera la acogida, el sentido de disfrute, el desafío, la capacidad de entendimiento y el crecimiento mutuo, se aprende en el contacto, en el discernimiento, en el enfrentamiento cotidiano de las dificultades que como humanidad nos corresponde sortear y superar

La Pedagogía, como ciencia que estudia la educación y la enseñanza, es ‘teleológica’ por definición. Pero no ha incluido en su corpus de un modo normalizado constructos o factores formativos radicales clave -como la conciencia, el egocentrismo, el autoconocimiento, la Humanidad, la evolución humana, la universalidad, etc. para una formación profunda. Paradójicamente, la Pedagogía nació con ellos en la Edad Antigua, tanto en Oriente como en Occidente (Herrán, 2012), pero no los ha retomado. En consecuencia, tampoco ha relacionado aquellos factores formativos con otros educativamente secundarios, como la creatividad. Por ello, tanto la formación como la creatividad habituales incluyen en sus desarrollos las mismas carencias formales: centración en lo exterior, superficialidad, miopía intelectual, etc. Por esta razón, la creatividad educativa habitualmente comprendida, investigada, enseñada y promovida es calificable como ordinaria, sistémica, objetal, parcial, etc. Su fuente es el egocentrismo, que determina su interés y finalidad, que se relaciona con directrices como: “desde mí y para mí”, “desde y para mi sistema social, ismo, lo nuestro, etc.”. (De la Herrán, 2014: 109)

De la vertiente crítica propuesta por De la Herrán, recojo algunos elementos relevantes de De la Torre desde su visión de creatividad. Plasmó aquí algunas de sus consideraciones para someterlas a un juego de relacionamiento y captar desde este diálogo los lugares comunes y los de interferencia. Para De la Torre (1997): “La creatividad ha de comportar no sólo autorrealización personal, sino desarrollo social” (p. 20). En este sentido, es una visión en la que se debe subrayar la posición centro de

acogida entre el sujeto y el desarrollo social. Desde esta postura es importante entender cómo asimila De la Torre el desarrollo, a qué se está refiriendo, es una condición apremiante en el mundo de hoy la visión de desarrollo. Aclarando este punto de vista, De la Torre (1997) dice que:

El ser humano sólo llega a su plena autorrealización cuando ha desarrollado al máximo sus potencialidades. Siendo la creatividad la cualidad más propia y específica del ser humano, parece lógico suponer que su pleno desarrollo pasa irremediabilmente por la potenciación de dicha cualidad. (p. 21),

Le impone a la creatividad una tarea central: “Hoy hemos de apoyarnos en la creatividad si queremos interpretar de forma aceptable la celeridad de los cambios sociales, culturales y políticos” (De la Torre, 1997: 21).

También expone el profesor De la Torre (1997) la idea de que sin conciencia, la realidad y la fantasía carecen de significado:

La conciencia es un concepto clave no sólo en educación, sino como motor del desarrollo humano. La conciencia es ese atributo humano que hace presente lo ausente, visible lo invisible, posible lo imaginario. La actividad creativa suele tener su origen en la conciencia de algo problemático o mejorable. La conciencia es la chispa que pone en marcha el proceso creativo. (p. 22)

La creatividad alcanza su mayor valor cuando se centra en el ser, proyectada al bien social y con un amplio contenido de responsabilidad, obstinada en facilitar la comunicación, con una vía de expresión que incite, promueva, estimule; si no es comunicable, no tiene soporte real.

Si hablamos en este caso de creatividad aplicada, tiene cabida cualquier concepto o necesidad, se incrementa en la necesidad creativa de todo ser humano. Uno de los grandes hallazgos es la aparición de la conciencia humana, capaz de poner en cuestión su propia existencia. En relación con esta idea, De la Torre (1997) afirma: “La aparición de la conciencia marca el punto cero, el big bang (gran explosión) del acontecer universal” (p. 31). Hasta hace relativamente poco tiempo se creía que los niños no tenían conciencia, y que los adultos debían casi que obrar por ellos. Hoy, desde esta claridad se reivindica la posición del niño, la necesidad de ganar autonomía y entender su capacidad para leer el entorno que lo rodea; desde esa mirada de incapacidad, el niño difícilmente desplegaba su ser. Actualmente, los referentes han cambiado y se puede pensar en espacios, acciones y relaciones que inciten a la participación del niño, hasta lograr una armonía que le permita el ejercicio de sus derechos y el logro de su autonomía. En la misma medida, grupos poblacionales con necesidades diferentes se excluían para no enfrentar el temor a la diferencia; hoy, la diferencia es una marca que atestigua las diversas formas de expresar.

Es importante entender que el hombre al hacer conciencia se ve en relación con otros, y de este modo se hace capaz y portador de un presente, reconstructor de un pasado y se aventura a visionar un futuro, se ancla sin reservas porque sabe asimilar la creatividad como aporte del cambio, no divaga en la deriva, puede poner a sus sueños un sentido nuevo, se piensa como totalidad.

De la Torre (1997) considera que el desenvolvimiento en un determinado campo del saber debe considerar del creativo imaginación, además de potencial, esfuerzo y azar;

adicionalmente, este potencial demanda esfuerzo y constancia. El azar es un aliado, entendiendo que lo imprevisto y circunstancial puede ser reconducido y aprovechado. Si se posee un espíritu inquietante y un esfuerzo continuado, estas iniciativas fluyen, es la capacidad de la observación que reconoce lo auténticamente valioso. Recomponer, ajustar, visionar, hacer ver, arriesgar y disponerse, es una manera de entender este entrenamiento para el desarrollo creativo.

Los cambios vertiginosos, los nuevos retos imponen que las conquistas estén dadas por el dominio de pensadores; las nuevas iniciativas estarán centradas, plantea Saturnino, en la noosfera, es decir, en la mente humana. Estamos entrando en la ola de la creatividad. Con respecto a la formación desde la creatividad, plantea:

Si la enseñanza de la lectoescritura resulta fundamental para proporcionar al individuo la autonomía necesaria para convivir en una sociedad como la nuestra, el desarrollo de la creatividad es cuestión de supervivencia de una sociedad. No es suficiente hacer lo que se pueda; es preciso hacer algo más de lo que hasta ahora estamos haciendo. ¿Por qué? Porque en ello nos va el futuro. Un maestro debería tener como meta prioritaria en su visión educativa que enseñar es formar personas capaces de aportar algo personal al grupo humano en el que conviven. No es suficiente la finalidad de desarrollar al máximo las propias capacidades, sino que es preciso crear la conciencia de que éstas deben orientarse al servicio comunitario. (De la Torre, 1997: 38)

Una verdadera vocación de formación se sitúa en la valiosa capacidad de concentrar los esfuerzos para acrecentar la voluntad de impulsar ideas, reconocer en el colectivo las capacidades de intercambio, salir de la zona de confort y entender las vicisitudes como oportunidad de afianzar los sueños colectivos. Lo que conocemos, lo

que queremos, lo que aportamos, lo que somos, todo ello converge en una educación que ilusione y saque lo mejor de cada deseo y entusiasmo, impulsando una sabiduría nueva.

En la visión de De la Torre se destacan algunas referencias importantes que refuerzan el párrafo anterior. Enfatiza en la consideración de que “todo cambio que se promueva debería ser asumido por el profesorado” (De la Torre, 1997: 41); todo esto tiene que ver con contenido y organización, debe llegar hasta los estudiantes la sabiduría del cuestionamiento y entender la necesidad de generar una actitud sensible creativa. La creatividad se cultiva para que ella pueda extender su influencia en una dimensión social. La creatividad es fundamental en todos los componentes de la educación, diseño curricular, metodologías, planificación escolar; estimula una forma de analizar y priorizar las experiencias.

Retomo la noción de la vía de lo negativo que plantea Grotowski, como una forma de pensar desde el lugar contrario, contrariando las perspectivas hasta ahora asumidas en relación con la formación para encontrar caminos ocultos, oscuros, inquietantes y es así como se va tejiendo este hilo que ha conducido las nociones de la creatividad, para debatir lo que siendo importante, debe componerse con mayor riesgo y osadía.

De la Herrán hace un análisis frente a la condición del ego humano, por cuanto si no atendemos esta discusión nos quedamos ensimismados contemplando el horizonte. Cuando se llega a una idea no usual es importante atender con un mayor cuidado y curiosidad para asumir las nuevas adaptaciones y conjugaciones que permitan ensamblar una nueva composición en la que por superposición, abandono y decisión se generen

campos de comprensión que desinstalen los anteriores conocimientos y favorezcan en el entendimiento un debate en el que el ser gane sabiduría, conocimiento, humildad y libertad.

Hay una condición del ser humano que se convierte en obstáculo para conseguir una educación que lo conduzca a la madurez, asunto que no se torna punto de análisis, pero es tema trascendente para la humanidad. De la Herrán le hace un zoom para desvelar sus alcances y superación desde el ámbito de la formación. En primera instancia se pregunta por el Ego Humano como obstáculo para lograr el ser esencial, propósito de una educación para la trascendencia, no una educación para el desarrollo, sino para la evolución. Esto marca la diferencia con las posiciones de la creatividad, que buscan el orgullo fundado en el desarrollo, entendido como efectividad, originalidad relacionada con la vanidad, desatendiendo el equilibrio, la austeridad en el cuidado y la equidad en el comportamiento del ser humano con su entorno global.

La condición e incremento del ego, como veremos, es incompatible con el autoconocimiento y con la evolución de la conciencia, por lo que, globalmente, el ámbito en que profundizamos podría ser considerado como componente no coadyuvador a la mejora del psiquismo, en el sentido de no favorecedor de la conciencia (De la Herrán, 1997: 15).

El hombre en su accionar establece un acatamiento, no se interroga, interrogarse requiere desacato y perseverancia para conectar pensamiento y acción. El sujeto inscrito en lo habitual se diluye provocando una huida de sí mismo, esto lo torna un sujeto

desconfiado, es una condición de desestabilidad producto de la inseguridad. Se torna vulnerable a los cambios, se dispersa en pequeños alcances y no alza la mirada para concebir la globalidad. Hoy asistimos a unas dinámicas sociales que se nutren de estos desasosiegos, lo cual traduce una pérdida de sentido de abandono, de despojo. Cuando algo inquietantemente trascendente se descubre, existe un vacío generado por la pugna entre lo determinante y lo posible: “Restringidamente, entenderemos por ego la representación de la personalidad autocondicionada por apegos, adherencias, dependencias e identificaciones, etc. y orientada a la promoción de esos mismos condicionantes, en detrimento de la evolución interior” (De la Herrán, 1997: 5).

Si entendemos que el ego, como dice De la Herrán (1997) “es propio de todo ser humano”, esta necesidad de enfrentamiento consigo mismo involucra una enajenación vía costumbre, hábito. Para contrarrestar esta respuesta surge la humildad de humanidad para alcanzar la madurez, desde el punto de vista del desapego. A este respecto, se habla entonces de “ego y madurez”, constituye un camino de aprendizaje trascendente. De este modo lo enfatiza De la Herrán (1997):

Se entenderá por madurez personal un estado de evolución psíquica caracterizado por la posesión de una serie de rasgos (mayor no-dependencia de sesgadura o parcialidad consecuente liberación del ego y pretensión de colocar el bien-estar en función del más ser) y orientado a su promoción. (p. 23).

Es vital reconstruir este pensamiento por cuanto las Cajas de Compensación Familiar otorgan bienestar a sus afiliados y comunidad en general, en consecuencia, el Programa Crisol centraliza su propósito en esta línea. Aquí el bienestar es la conjunción

necesaria para brindar servicios acordes con la solidaridad, equidad y pertinencia. Si bien es el sello que caracteriza la prestación de todos los servicios, pensarlo desde la evolución con carácter de trascendencia ampara una mirada con visión crítica. Hoy, la organización requiere escucharse a sí misma. Al cumplir 60 años de servicio en el presente año, se advierte el acompañamiento que se hace a la familia, que es la razón de ser de los servicios que se generan. Esto tiene relevancia en la lectura de sus propósitos y alcances, dinamizando los principios que han dado sentido a su visión y misión, brindando felicidad como contenido de oportunidad, cercanía, calidez, sencillez y calidad. Esta visión se enriquece desde el planteamiento De la Herrán (1997)

En el caso que nos ocupa, es significativo detectar en individuos, grupos de aprendizaje, instituciones del más alto nivel, organismos internacionales, y, ya en otro orden, en medios de comunicación social, una tendencia no sistemática sin fundamento, sin responsables específicos, destinada a transformar multitud de rasgos egóticos en otros más propios de un sentimiento nuevo y positivo de solidaridad, convergencia y universalidad, junto a un intento consciente de superación de muchos de los rasgos egóticos que en esta investigación se citan. (p. 206).

Por ejemplo, el sociólogo Selekman citado en De la Herrán (1997) en su ensayo La estrategia del odio, de 1942 detecta un par de indicios de esta argumentación.

Más allá de la familia, los hombres se ligan de forma variada al vecindario, el club, la escuela, el partido, el sindicato, el Estado, la iglesia, la nación. Pero del mismo modo en que los sentimientos destructivos pueden surgir incluso de la unidad coherente de la vida familiar para torcer y desfigurar la conducta individual, así también esas otras instituciones todavía más alejadas del individuo pueden generar toda clase de antagonismos y frustraciones (p. 206).

La carga de frustración, de dolor y pérdida que conlleva una vida sin propósito, encaminada a la pobreza en el ámbito de relación, de crecimiento y admiración, en la búsqueda de sentido, bloquea y sesga la condición de sujeto que renace en cada indagación y hallazgo, en cada confrontación humana.

Puesto que la evolución del ser humano como grupo no consiste más que en la desegotización misma asumida conscientemente, lo que aquí proponemos es que el proceso aflore al conocimiento social a través de una formación específica de los profesores, y que la institución escolar asuma un liderazgo apuntando en este sentido. (De la Herrán, 1997: 209)

Integrar e integrarse es una forma de asumir el pacto de la existencia, entender la totalidad en la premisa de la complejidad, en la búsqueda de la transdisciplinariedad como una forma de abordar la realidad desde diferentes niveles que implican diversas lógicas. Confiere apertura a todas las disciplinas y posibilita el diálogo de los diferentes lenguajes, dado que el enfoque transdisciplinar es también transcultural. Por lo anterior, se da una educación contextualizada, concreta y global. Hoy, los componentes absolutos se han desvanecido. La práctica muestra acontecimientos múltiples que corresponden al encuentro de disciplinas, áreas y políticas. Asuntos de ciencia se interpretan desde los lenguajes del arte. La psicología piensa en la trascendencia, afianza la autorrealización y la aspiración de cambio, se expresan ideas complejas a partir de considerar la percepción como herramienta de análisis para la comprensión. De una realidad que describe un universo divisible, estático, se pasa a reconocer una realidad holista, indivisible, interconectada, dinámica y relativista que involucra la conciencia del observador,

redescubriendo una antigua sabiduría de la totalidad como hallazgo de la diversidad. De la Herrán (1997) dice que:

Asumir con claridad esta fundamentación supone estar en mejores condiciones para prevenir los efectos fragmentarios, divergentes y dolorosos del ego social, y unas mayores oportunidades de crecimiento interior, convergencia de todo orden, promoción de la condición del ser humano y autorrealización generalizada. (p. 209)

En la identificación de las limitantes para adoptar variables, amplificar la creatividad y encontrar solución efectiva para la realización personal con incidencia social, De la Torre plantea:

Los obstáculos al desarrollo pueden venir por varios frentes:

- a) de nosotros mismos, ya sea a nivel mental o emocional*
- b) del propio medio sociocultural*
- c) del entorno escolar*

De ello puede colegir que el camino hacia la realización creativa no es fácil. No pretendemos decir lo contrario. La pedagogía ha de correr con el estudio de estas dificultades, buscando las formas de superarlas. Pero el primer paso imprescindible es identificar esos obstáculos y tomar conciencia de ellos. (De la Torre, 1995: 41)

En una sociedad en la que se ha vuelto más importante el progreso a costa del manejo irresponsable del equilibrio planetario, del cuidado y respeto por la condición humana, los valores se han desvirtuado por los bloqueos, las incertidumbres, las inseguridades.

Es por ello que los bloqueos inciden en el desarrollo de las potencialidades del sujeto para resolver con mayor confianza las problemáticas cotidianas. En este sentido, plantea de la Torre (1995):

Todo bloqueo a la creatividad procede del miedo que el individuo tiene de sus emociones y de las necesidades instintivas de su yo profundo, y ello le conduce a adoptar una actitud constante de autodefensa y de la lucha contra los propios impulsos; debido a ello gasta mucha energía para controlar la realidad, lo cual le causa fatiga, ansiedad y depresión. (p. 48)

Son innumerables las afecciones que se equiparan a los estados de inconsistencia propios de este tiempo sumido en la exigencia de resultados efectivos, de una economía arrasadora en la que el poseer conduce a un pensamiento de escasez, empobrecimiento de propósito y perspectiva. Reinventarnos sugiere el desapego y el valor de construir la identidad evolutiva. Es una prueba de sensatez que moldea en los sujetos criterio y madurez, invita a la presencia de un otro que lo contiene y lo asalta, en vía a la diferenciación y autodeterminación.

Metodología

Al escribir este capítulo se quiere dar cuenta del conjunto de decisiones orientadoras del diseño metodológico, incluyendo el enfoque, la metodología, método y técnicas de investigación, así como los hallazgos y emergencias, que luego permitirán al lector comprender los resultados en coherencia con los objetivos propuestos.

Una de tales decisiones es la realización de una investigación cualitativa, a diferencia de la investigación cuantitativa, teniendo en cuenta las implicaciones en relación con el conocimiento que se produce desde una u otra orientación. Siguiendo a Stake (1999):

Aunque parezca extraño, la distinción no está relacionada directamente con la diferencia entre datos cuantitativos y datos cualitativos, sino con una diferencia entre búsqueda de causas frente a búsqueda de acontecimientos. Los investigadores cuantitativos destacan la explicación y el control; los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe. (p. 42).

Como se puede ver más adelante, una de las mayores exploraciones en el caso elegido consiste en la identificación de relaciones, que una vez mapeadas cobran sentido y también el proceso mismo de su relacionamiento. Otro rasgo de la investigación cualitativa consiste en el intento de “establecer una comprensión empática para el lector, mediante la descripción, a veces la *descripción densa*, transmitiendo al lector aquello que la experiencia misma transmite” (Stake, 1999: 43). Decir descripción densa es decir

apuesta de sentido, y por tanto, enfoque hermenéutico, vocación interpretativa, proceso que acompaña de principio a fin el trabajo investigativo aquí presentado, situado en la frontera entre las ciencias sociales, humanas y artísticas, en el que, como plantean Galeano, Marín y Vélez Restrepo (2002), “La investigación es interpretación de textos, de material literario o del significado de la acción humana” (p. 49).

La investigación cualitativa es pertinente al objeto de esta investigación por cuanto se pretende el abordaje en profundidad, más que la acumulación de datos. La creatividad aplicada desde la perspectiva teatral como modelo de intervención estética para el Programa Crisol, se orienta hacia la comprensión del sentido de la acción, y como plantean dichos autores, “ello supone una postura dialógica y un esfuerzo por construir generalizaciones que permitan entender que existen procesos de apropiación y producción de la realidad social y cultural que son comunes a muchos grupos y personas” (Galeano; Vélez, 2002: 25)

Siguiendo a Sautu, quien plantea que existe una articulación entre teoría, objetivos y metodología en la investigación social, los objetivos constituyen una especie de visagra, pues a partir de “la teoría sustantiva que está conformada por proposiciones teóricas específicas a la parte de la realidad social que se pretende estudiar” (Sautu, 2006: 35), en este caso, la creatividad aplicada desde la perspectiva teatral, se definen los objetivos específicos de investigación y “se tomarán otras decisiones relevantes acerca de otras etapas del diseño, como aquella referida a la técnica de recolección de los datos” (Sautu, 2006: 35).

Retomando los objetivos específicos de la presente investigación: identificar en la producción estética del Programa Crisol los elementos constitutivos de la creatividad aplicada, desde la perspectiva teatral y evaluar la incidencia del modelo de intervención estética en los contextos social, cultural y empresarial, desde dicho programa, se impone la necesidad de optar por un método y técnicas de investigación tendientes a producir los datos necesarios para el logro de dichos objetivos, partiendo de lo producido hasta ahora por el Programa Crisol, dilucidando el modo como lo ha hecho, comprensión necesaria para la formulación de un modelo, que en consecuencia demanda un cierto nivel de generalización.

Estos indicios condujeron a la búsqueda de un método pertinente que diera el mejor rendimiento para el cumplimiento de los objetivos, que respondiera al rigor metodológico, a las posibilidades del contexto social e institucional, y al deseo e implicación de la investigadora. En este orden de ideas, se opta por el estudio de caso instrumental.

La pertinencia del estudio de caso para la investigación Entrando en escena: la creatividad aplicada desde la perspectiva teatral como modelo de intervención estética desde el Programa Crisol Comfenalco, Antioquia 1995- 2016”

Según Stake (1999):

El caso tiene unos límites y unas partes constituyentes. Cuando trabajamos en ciencias sociales y en servicios humanos, es probable que el caso constituya un objetivo, que tenga incluso una “personalidad”. El caso es un sistema integrado. No es necesario que las partes funcionen bien,

los objetivos pueden ser irracionales, pero es un sistema. Por eso, las personas y los programas constituyen casos evidentes” (p. 16).

Para el interés específico, se trata de comprender las experiencias de intervención creativa realizadas en el marco del programa para el desarrollo del pensamiento creativo Crisol, a lo largo de dos décadas. La comprensión de las pautas diseñadas e implementadas en dichas intervenciones creativas, la perspectiva teatral y los usos de tal perspectiva en contextos particulares, para aproximarse a los principios que definen el modelo de intervención estética y sus pilares metodológicos.

De acuerdo con lo anterior, es pertinente el estudio de caso instrumental, pues aunque parece paradójico, ante una necesidad general como la de plantear un modelo, se considera que puede lograrse mediante el estudio del caso particular. Como bien lo plantea Steak (1999): “La finalidad de este estudio de casos es comprender otra cosa. Aquí el estudio de casos es un instrumento para conseguir algo diferente” (p. 17).

Parafraseándolo, la investigación estudio instrumental de casos es diferente al estudio intrínseco de casos, el segundo no está motivado por el deseo de aprender sobre un problema general, sino porque se necesita aprender sobre ese caso particular (p. 16). En la investigación que nos ocupa, el interés por el modelo a partir de las metodologías implementadas por el Programa Crisol, por lo cual configura un estudio instrumental de casos, tiene una implicación metodológica adicional, esto es, el peso que ha de concederse a los temas o preguntas de investigación, de ahí la formulación de las siguientes preguntas orientadoras.

Las preguntas metodológicas en este caso deben servir a la comprensión y no a la búsqueda de información. Con dicho criterio, se plantaron las siguientes preguntas orientadoras:

¿Qué herramientas del teatro (conceptos, ejercicios, tendencias) se han implementado en el proceso de participación del sujeto en el Programa Crisol de Comfenalco Antioquia?

¿Es realmente el teatro –qué teatro– un eje constitutivo del Programa Crisol?

¿Qué implica teóricamente pensar la práctica del teatro como intervención estética?

¿Cuáles son los principios que definen el concepto de Modelo de Intervención Estética y cuáles sus pilares metodológicos?

¿Qué se entiende por perspectiva teatral y los usos que tiene tal concepto al momento de analizar procesos de creatividad aplicada en contextos particulares?

¿Qué significa hablar de lo teatral como una dimensión de nuestra humanidad y en específico de técnicas teatrales en los procesos de intervención estética, en este caso desarrollados en –o por– Crisol?

¿En qué se diferencian los conceptos de perspectiva teatral y de intervención estética?

¿Cuál es el modelo de intervención estética propuestos en –o por– Crisol?

¿Qué hay de lo teatral en la intervención estética de Crisol?

¿Cómo se ha trabajado la creatividad aplicada desde dicha perspectiva teatral, activada con base en las propuestas de intervención estética en los programas de Crisol?

Técnicas de investigación al servicio del estudio de caso.

Las exigencias del estudio de caso demandan unas determinadas técnicas de investigación para la producción de datos. En el caso que nos ocupa, se realizó una ruta en el tiempo para el reconocimiento del caso, delimitando su contorno a la vez que dando apertura desde el inicio, al ejercicio interpretativo, al establecimiento del sistema de relaciones y la identificación de categorías emergentes, no como resultado final, sino como una posibilidad en cada parte del proceso, es decir, desde la organización de la información, hasta el momento definido para el análisis de los datos.

En sentido estricto, se trata de una interpretación de segundo o tercer grado, si se acepta que la primera corresponde a la producción de sentido realizada por el programa de desarrollo de pensamiento creativo Crisol, al contacto con la población en el ejercicio de co-creación, en el contexto de las experiencias creativas objeto ahora de indagación.

La línea del tiempo, un recurso para delimitar el caso de estudio.

La línea del tiempo es una técnica de investigación utilizada sobre todo en estudios de tipo histórico y de memoria, o memoria histórica, y de uso extendido en muchas disciplinas actualmente. Es pertinente su uso en la presente investigación, por cuanto se trata de indagar el discurrir de prácticas y conceptos inscritos en el Programa Crisol, a lo largo de dos décadas, ubicado en una temporalidad mayor correspondiente a la de la Caja de Compensación familiar Comfenalco, Antioquia, lo cual configura un ejercicio de memoria institucional.

Si bien el objeto de estudio no es la memoria institucional en sí, es pertinente el uso de la línea del tiempo para ubicar el inicio e influjo que acompañó la emergencia del Programa Crisol, delimitación necesaria como parte del contorno del objeto de estudio. La línea del tiempo también se ha constituido en fuente de indagación de los hitos identificados en el ejercicio reflexivo de los integrantes del Programa Crisol, en el cual aparece el reto metodológico planteado por la diversidad de poblaciones en contextos educativos, comunitarios, institucionales–empresariales, de violencia, en los territorios de Medellín, la ciudad capital, y también en subregiones del departamento de Antioquia.

Apoyados en este recurso se logró delimitar el contorno más amplio del caso, las experiencias de intervención creativa realizadas en el marco del programa para el desarrollo del pensamiento creativo Crisol, a lo largo de dos décadas, de cuya comprensión se harán explícitas las pautas diseñadas y realizadas, para inferir el modelo de intervención estética y sus pilares metodológicos.

Los mapas de relaciones (ilustraciones 1 y 2)

Los mapas de relaciones, igualmente, como las líneas del tiempo, sirvieron al proceso inicial de delimitación y reconocimiento del contorno del caso. El uso de éstas técnicas fue develando la complejidad y el carácter sistémico del despliegue metodológico sostenido a lo largo del tiempo por parte del Programa Crisol, particularmente su configuración metodológica y su puesta en obra entre 1995 y 2016. El mapa de relaciones uno, permite visibilizar los principios o ejes constitutivos del Programa Crisol –Participación, Cultura, Pensamiento Creativo– y lo que en

correspondencia se entendió por cada una de estas nociones. La aproximación al análisis de la producción escrita por el programa, en el 2003, referida al discurso en el que se identifican apuestas metodológicas y rasgos de interés al objeto de estudio de la presente investigación³. Al respecto es importante tener en cuenta el mapa de relaciones dos, utilizado como fuente, producido en un proceso interno de reflexión, fruto de la conversación con un ingeniero de conocimiento sobre la metodología del Programa Crisol⁴, con el objeto de identificar ¿Cómo se comprende la estética desde la creatividad?, fuentes que favorecen la delimitación del caso y primeros hallazgos.

El inventario y abordaje de una clasificación preliminar.

El inventario de experiencias implementado en el proceso de investigación resultó útil para conocer el número de experiencias de intervención creativa, la manera como fueron enunciadas a lo largo del tiempo, los públicos participantes a los cuales estuvieron dirigidas. Desde una perspectiva interpretativa del inventario emergieron las primeras claves alusivas a la teatralidad, al lugar de la experiencia y a las poéticas, tal como se verá más adelante.

³ Al respecto ver: Sánchez Medina, Á.M.; Vélez Jaramillo, J.A. (2003).

⁴ La Caja de Compensación Familiar Comfenalco ha generado un proceso de reconstrucción del proceso del Programa Crisol, a cargo del ingeniero de conocimiento Álvaro Jaramillo, de Métodos Expertos.

Fichas descriptivas para la reconstrucción de procesos creativos.

Por cuanto se dispone de un corpus de experiencias creativas, diseñadas e implementadas a lo largo del desempeño del Programa Crisol desde 1995, experiencias que como tal constituyen el objeto de indagación, se generó una ficha para describir los procesos metodológicos y operativos implementados, contemplando los siguientes aspectos: Título de la experiencia, lugar, fecha, tiempo dedicado por el equipo al proceso de estudio del contexto, diseño, producción e implementación. Además, público al que estuvo orientada la experiencia, propósito, proceso de diseño, implementación e impacto (Ver anexo 1. Fichas). Esta ficha, a su vez, se alimenta de diferentes fuentes para reconstruir a profundidad cada experiencia (vídeos, diseños de talleres, entrevistas, bocetos artísticos, guiones, fotografías).

Entrevistas.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a la coordinadora del Programa Crisol y la coordinadora en Urabá, una subregión de Antioquia en la que tiene asiento el Centro Integral de Infancia, espacio de realización de talleres pedagógicos y de formación a formadores, con la metodología del Programa Crisol, entrevista a Alfredo Hoyuelos atelierista de escuelas PAM Pamplona España. Estas entrevistas igualmente al servicio de la lectura analítica inicial de lo que hemos denominado delimitación del contorno del caso (Ver anexo 2: entrevistas). Así mismo en esta exploración se generó la posibilidad de ingresar al conocimiento progresivo de las categorías a partir de la bibliografía utilizada por el Programa Crisol (Ver anexo 3. Relaciones bibliográficas Crisol).

Fuentes

Las fuentes están constituidas por documentos (ponencias), material visual (fotografías, bocetos artísticos movilizadores de sentido), diseños, resultado de la intervención creativa (guiones de montaje, guiones de personajes) ficha de montaje y evaluaciones de talleres.

Primeros hallazgos

Resulta de interés un preámbulo de hallazgos emergentes desde la producción de los primeros datos, mediante el uso de las líneas del tiempo (una y dos⁵), el inventario y los mapas de relaciones. Para empezar, tenemos una ubicación del Programa Crisol, en la línea del tiempo y su inscripción institucional, como se puede observar en el mapa uno, el cual se detiene en el hito fundacional o transferencia de la experiencia institucional de la Fundación Rafael Pombo a Crisol, entre 1994 y 1996, y la emergencia como tal del Programa Crisol en 1995.

⁵ Línea del tiempo 1, realizada por la investigadora y el equipo de talleristas del Programa Crisol, y la Línea del tiempo 2, realizada para la presente investigación.

Luego es apreciable en las líneas de intervención del Programa Crisol (línea del tiempo dos) la diversificación de la prestación del servicio a públicos diferentes – jóvenes, adultos, empresas, madres comunitarias–, diversificación renovada a partir del 2005 con el fortalecimiento de la prestación del servicio empresarial e institucional, siendo un indicativo adicional importante para esta investigación la referencia a taller de desarrollo del talento creativo para personas con discapacidad, la realización del laboratorio de ambientes creativos para la formación de agentes educativos, eventos de gran formato, denominaciones en las que los integrantes del Programa Crisol dejaron huella de una relación fundamental en sus procesos, esto es, población-metodología, y en la metodología la alusión a talleres del talento creativo y laboratorio de ambientes creativos. Es significativo también que para la Caja de Compensación Familiar Comfenalco, el Programa Crisol sea el encargado de aportar metodológicamente a los programas de niñez de la Caja. En este contorno es cada vez más clara la vocación y definición metodológica del programa en clave de la intervención creativa.

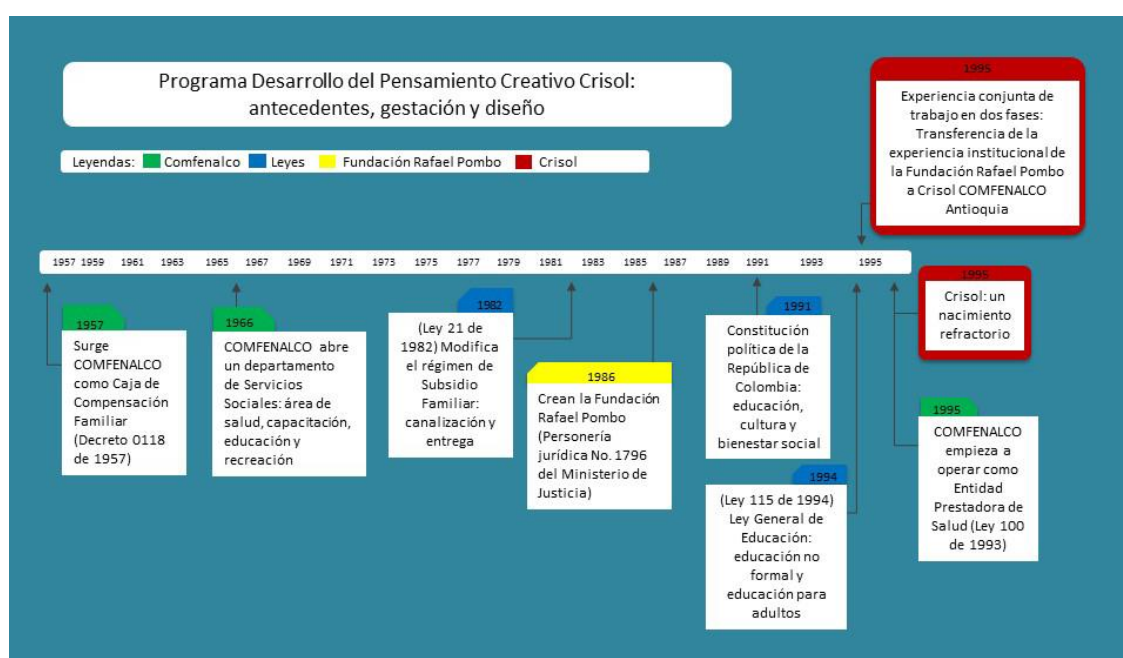


Ilustración 1 Línea del tiempo 1, Programa Crisol

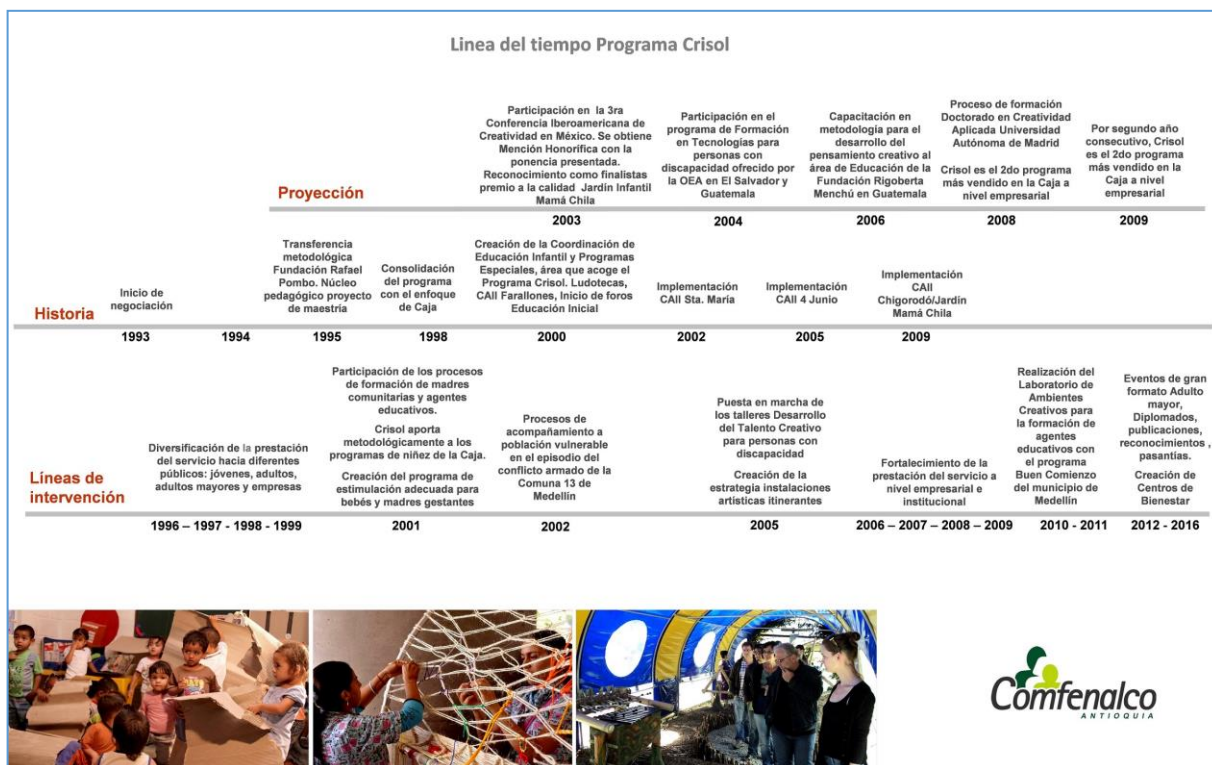


Ilustración 2 Línea del tiempo 2

En el inventario aparece un despliegue de enunciados referidos a la manera como se nombran las acciones realizadas con diferentes poblaciones, del siguiente tipo, según inventario anexo. (Anexo 4: Tabla inventario y tipificación y Anexo 5: Actividades)

“Sinfonía del agua”, “los sueños levantan vuelo”, “ruta constelacional”, “ensamble sonoro”, “taller cartógrafos”, en los que fácilmente se encuentra un elemento común: imágenes poéticas de los elementos agua, aire, tierra. Allí mismo, en el inventario, en el apartado “Nombre de la experiencia” aparecen las que inician con un verbo: Jugando..., descubriendo..., modelando..., tejiendo..., inventando..., nombres que denotan de inmediato, movimiento, acción, asunto importante por cuanto sugieren el peso de la experiencia creativa.

En la misma delimitación del contorno del caso, otro aspecto significativo es la evidencia en el mapa de relaciones del juego de categorías y sentidos, diferentes usos de la noción de creatividad y la definición de un tipo de taller, el TIEC, Taller Integral de Expresión Creadora, que como el mapa ubica, está presente desde el inicio y es también criterio de esta investigación, como categoría fundamental.

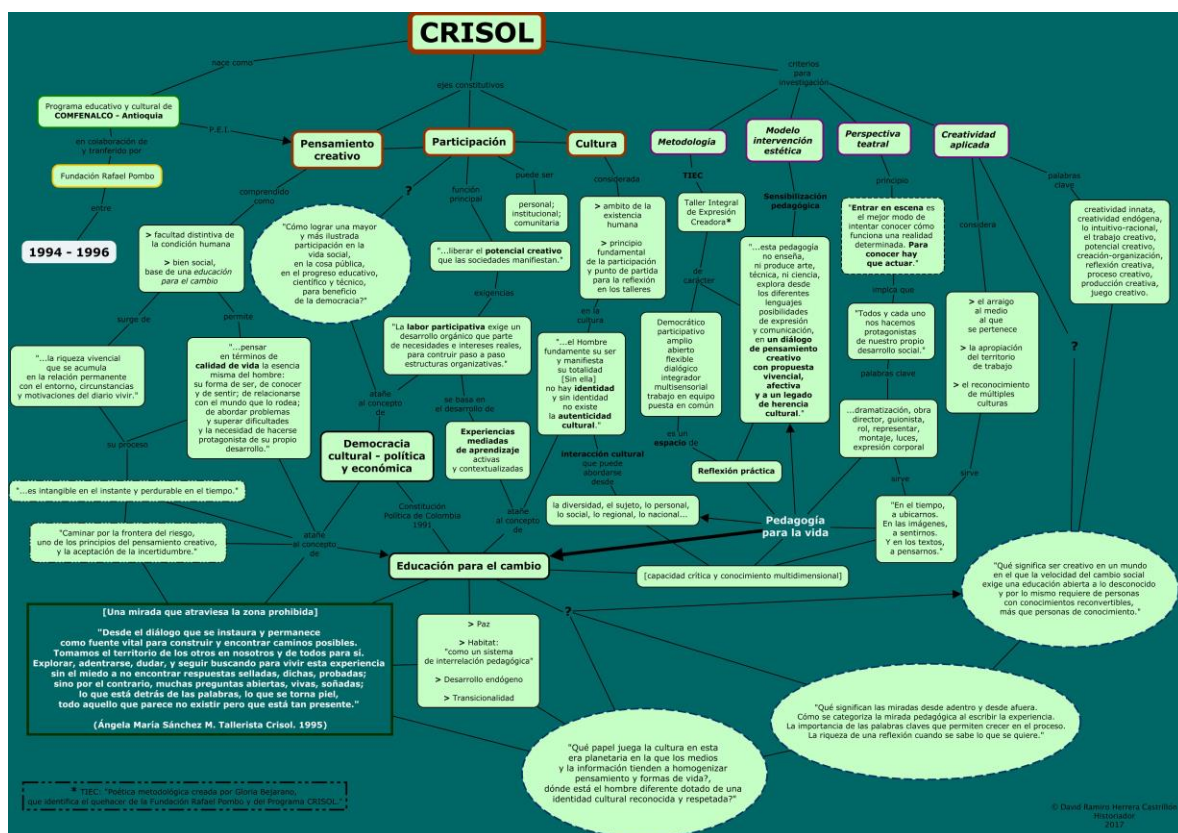


Ilustración 3 Mapa de relaciones 1 (La ilustración se amplía como anexo en la página 353)

Hacia 1994, se aprecia la influencia de la Constitución política de 1991 en Colombia, con la impronta por la democracia cultural, política y económica, la educación para el cambio y las experiencias mediadoras de aprendizaje. Subyace a este universo de emergencia del Programa Crisol, tal como se aprecia en las frases textuales en la parte

inferior derecha en las que se expresa la preocupación por un sujeto atado por la información, bajo el supuesto de la homogeneización respecto de la cual se pregunta por el papel de la cultura, suponiendo un lugar de acción en el Programa Crisol.

Hacia la década del 2000 y hasta el presente, se abre espacio una mayor reflexión por el sujeto actuante, por la perspectiva teatral evidente en las nociones propias del teatro reconfiguradas según las necesidades y demandas de las poblaciones atendidas, con menor preocupación por la homogeneización y la respuesta desde la cultura en general.

Una primera clasificación del material empírico permitió identificar un orden incipiente, como se puede apreciar en el inventario, así: Talleres creativos, Intervenciones en contexto, Programa formación de formadores, Intervenciones creativas y Vacaciones creativas. Se advierte el común denominador “creatividad”, atributo dado por quienes en su momento plantearon las intervenciones, pero no hay unidad o consistencia en el campo de los destinatarios, en el carácter problemático o temático del objeto al que se dirige la acción.

Este aspecto es interesante para identificar los universos de intervención y las implicaciones metodológicas, asumiendo que la impronta constante es la creatividad. En esta búsqueda surgen tres modalidades de intervención creativa denominadas: Intervención Creativa: Taller en contextos de realidad, Intervención Creativa: Eventos institucionales e Intervención Creativa: En Espacios no Convencionales, que además de constituir un orden a lo que antes aparecía como una sumatoria de intervenciones

creativas, facilita el camino hacia la construcción del modelo de intervención estética desde la teatralidad a partir de los procesos de creación realizados en el Programa Crisol. Dilucidando lo que hay en los puntos de llegada, de cada una de estas construcciones, tenemos: Intervención Creativa: Taller en contextos de realidad, siendo el contexto de realidad, un anclaje social, territorial, académico, quiere decir, cuando la intervención se realiza en un centro educativo, en un barrio de la ciudad, para un grupo de profesionales, grupos delimitados, casos en los que el centro de la acción de Crisol está puesta en los sujetos, no en el contexto como tal.

Intervención Creativa: en eventos institucionales, generalmente corresponde a demandas de parte de instituciones que, con motivo de un aniversario de existencia, y por tanto de memoria que generalmente se reactualiza, busca recobrar vigencia, reinventarse. Solicitan la intervención del Programa Crisol, también la acción del programa por parte de instituciones cuando una situación problemática rompe el cotidiano discurrir y se advierte la necesidad de encajar nuevamente la marcha institucional; en estos casos, el centro de la acción estará menos centrado en la experiencia de cada sujeto como en el primer caso, y la intervención se orienta hacia el lenguaje simbólico, con un impacto colectivo, transformador.

Y en un tercer caso, Intervención Creativa: en espacios no convencionales, en estos casos, el objeto de la intervención es la creación de espacios, a manera de una realidad otra, que sin embargo resulta útil, funcional y renovada de sentido. Este es el

caso más radical, en el que el programa y en particular el equipo de talleristas y creadores diseñan espacios para favorecer nuevas formas de sentir, estar, crear.

La aproximación inicial a un conjunto de entrevistas-conversaciones, arroja un mapa de relaciones en el que ingresa la pregunta exploratoria ¿Cómo se comprende la estética desde la creatividad? Esta pregunta es sugerida en el diálogo reflexivo sobre el quehacer creativo de Crisol⁶.

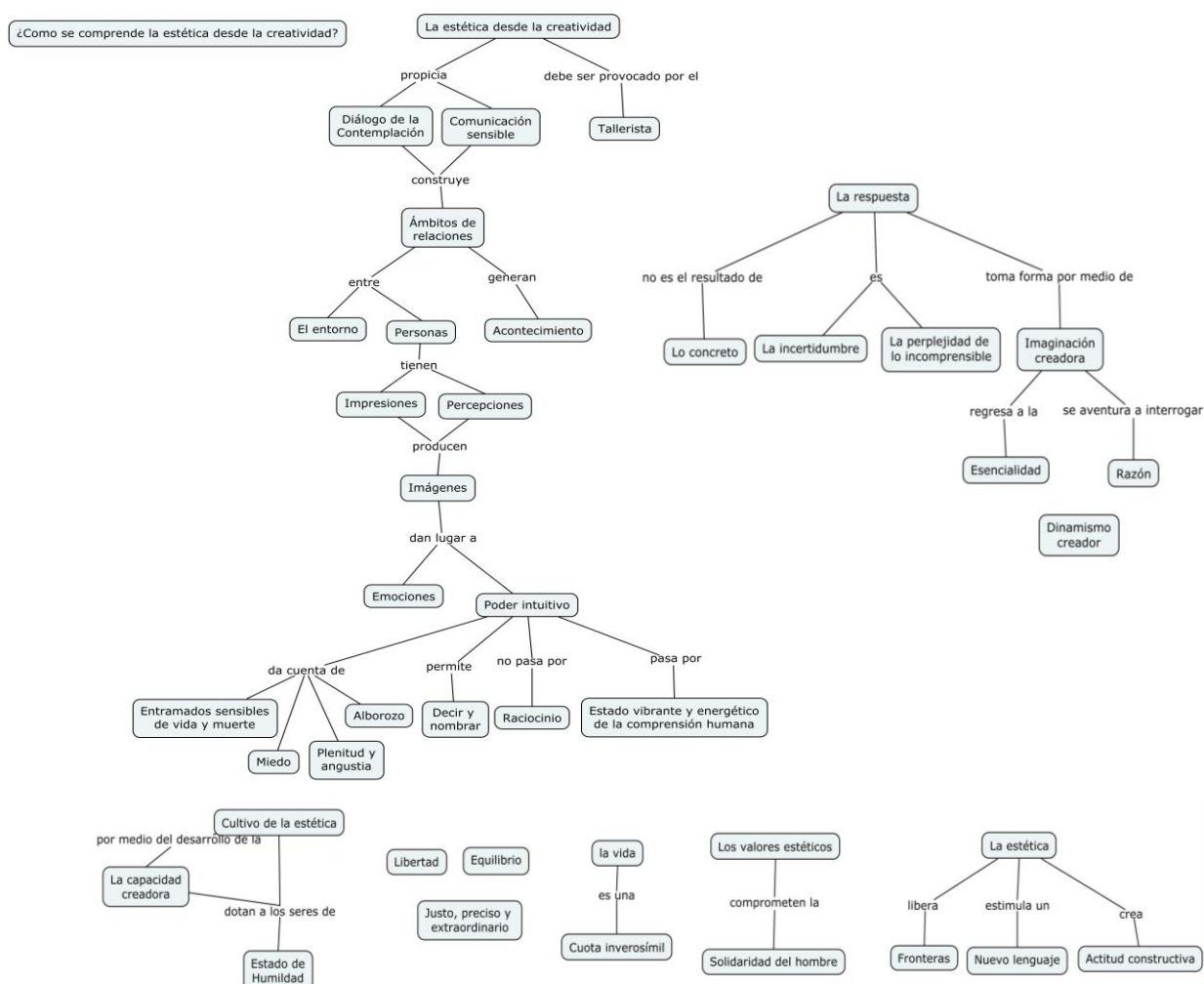


Ilustración 4 Mapa de relaciones. La estética desde la creatividad

⁶ Este resultado, utilizado aquí como fuente, es fruto del proceso de Métodos expertos, a cargo del ingeniero Álvaro Jaramillo.

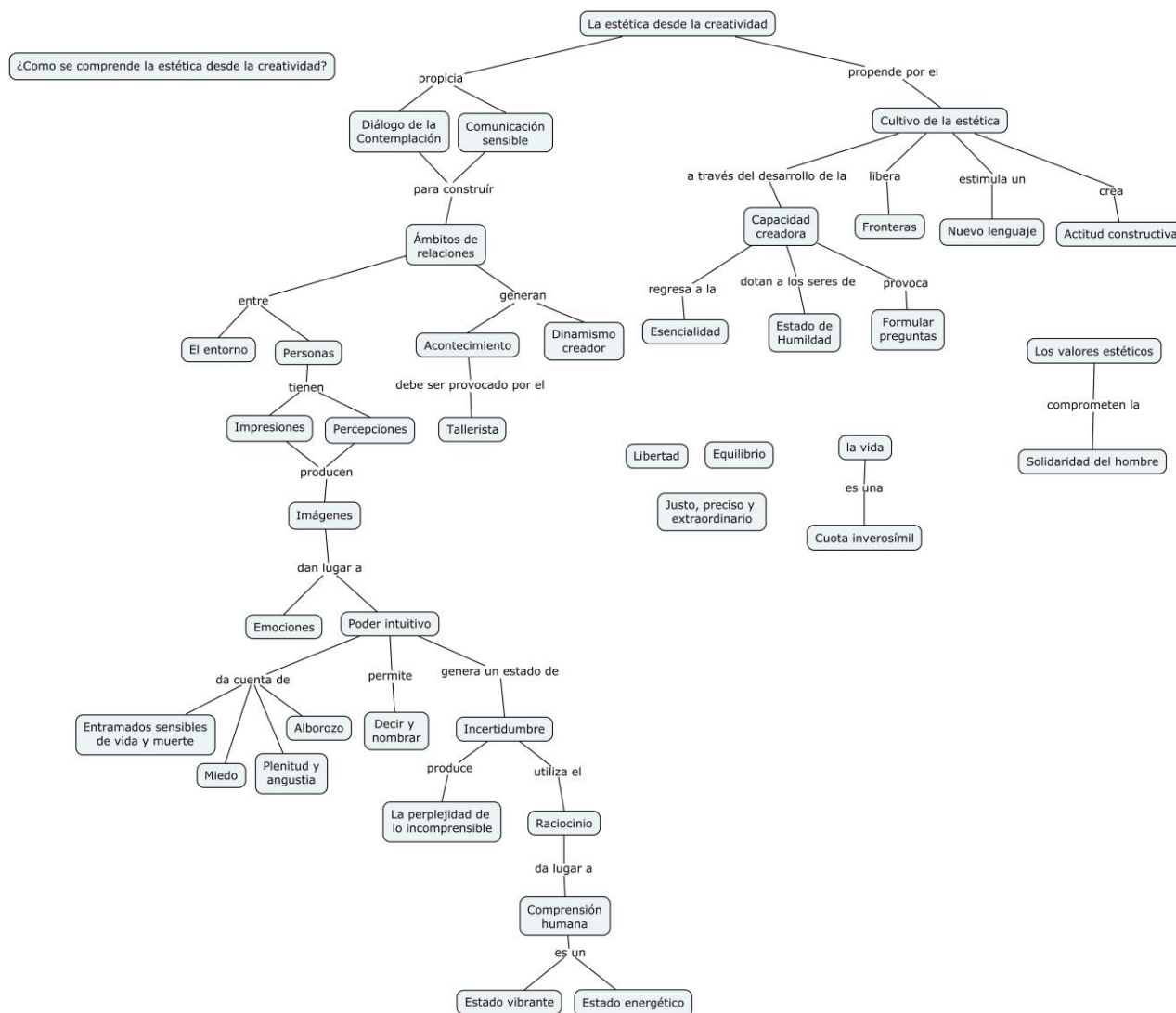


Ilustración 5 Mapa de relaciones 2. La estética desde la creatividad

Nociones que evidencian la impronta teatral

El discurso del Programa Crisol hacia el 2003 - 2006, tal como lo evidencia el despliegue de la ponencia de México (Sánchez; Vélez, 2003) y el informe de la capacitación realizada en Guatemala (Sánchez; Vélez, 2006). Si bien no explicita la

teatralidad, por cuanto es el hallazgo principal después del análisis fruto de esta investigación, sí permite identificar desde entonces, categorías reveladoras de la impronta teatral. Así se alude esporádicamente en el discurso a las nociones gesto, corporeidad, acontecimiento, tiempo/espacio, acción, ritualización, metáfora, sujeto, palabra, y es transversal la idea de un sujeto actuante, participante, creador.

Definición de tres tipos de intervención creativa tipificados y nombrados en la estructuración de un sistema de exploración y análisis de las fuentes de creación, ejemplificado por el relato de algunas de las experiencias de intervención estética realizadas por el programa para el desarrollo del pensamiento creativo Crisol, mediante su descripción se espera que en este apartado, el lector pueda establecer una conexión entre el modelo formulado para los tipos de intervención creativa y las maneras de operar por parte de los talleristas y creativos, con los sujetos actuantes en quienes recae la acción.

Universo de estudio.

El contexto general de ocurrencia de las intervenciones creativas realizadas por el Programa Crisol, se ubican en Colombia, en el departamento de Antioquia, principalmente en Medellín, ciudad capital, y en algunas subregiones, particularmente en Urabá y en el occidente del departamento.

Consideraciones éticas

Cuatro aspectos se observan en las consideraciones éticas en el desarrollo de la presente investigación:

- Validación científica: En este aspecto, se elige el método y técnicas de investigación más coherente con los objetivos de investigación, en el marco de los métodos y técnicas de investigación aceptadas para producir datos creíbles y válidos en el campo de las ciencias humanas y artísticas.

Para el proceso de recolección de información, inventario y aplicación de técnicas para el establecimiento de mapas de relaciones, se contó con el aporte de David Ramiro Herrera Castrillón.

- Con respecto a la producción y tratamiento de los datos: El Programa Crisol, Comfenalco Antioquia, tiene pleno conocimiento respecto de la presente investigación y su objeto de estudio, así como del uso de las fuentes documentales producidas durante dos décadas.

Durante el proceso de investigación se sostuvo un diálogo epistemológico y metodológico con Álvaro Jaramillo, ingeniero de conocimiento, (firma Métodos Expertos) quien por iniciativa institucional construyó mapas de relaciones acerca de los principios metodológicos del Programa Crisol, dilucidados en el diálogo establecido. Este ejercicio contribuyó a la distancia necesaria como investigadora para reconocer reflexivamente y con mayor objetividad los procesos creativos del

Programa Crisol. Dos de los mapas de relaciones se constituyen en fuente de indagación y como tal tienen sus respectivos créditos.

- Consentimiento informado: Las personas entrevistadas fueron informadas sobre el propósito de la entrevista, luego fue conocido su contenido por cada una de ellas y otorgado el respectivo consentimiento informado autorizando el uso de la misma para los fines académicos de esta investigación.
- Las imágenes de los niños y niñas que ilustran las experiencias descritas en el capítulo Resultados y discusiones, llevan un recuadro negro delante de los ojos para proteger su identidad.
- La investigación realizada es socialmente pertinente e institucionalmente importante como memoria y futuro, en tanto proyecta el acumulado conceptual y metodológico del Taller Integral de Expresión Creadora Crisol, hacia un modelo de intervención estética, el cual incorpora los desarrollos e impronta teatral consolidados durante los últimos años, y que gracias a esta investigación son identificados, interpretados y validados académicamente.

Resultados y discusión

En este capítulo se presenta desde el punto de vista conceptual y metodológico lo relativo al Taller Integral de Expresión Creadora para el desarrollo del pensamiento creativo Crisol y la potencia que éste toma desde la perspectiva teatral hacia un modelo de intervención estética. Además algunas reflexiones en profundidad sobre los hallazgos producidos y una mirada relacional con investigaciones afines

Resultados:

El Taller Integral de Expresión Creadora (TIEC) para el desarrollo del pensamiento creativo Crisol

El Taller Integral se ha concebido como un espacio propicio para llevar a cabo ejercicios de creación en los que el sujeto actuante –esto es, la persona que hace parte de un colectivo o de una comunidad a quien va dirigido el taller y que durante el desarrollo del mismo– lleva a cabo una labor creativa, experiencial, debidamente diseñada para la materialización de alcances presupuestados por los talleristas del programa Crisol, según previa indagación y estudio de las fuentes y los motivos que determinan el diseño y la preparación logística para la realización de dicha acción.

La labor creativa no se enfoca en la realización de ejercicios de interpretación desde el punto de vista actoral con la intención de caracterizar o representar un personaje ante un espectador, sino al emplazamiento de dicho actuante en una situación que lo

compromete consigo mismo como individuo, con sus interlocutores, entendiendo la noción de situación como un ámbito espacio-temporal-ficcional y al mismo tiempo real en el que el actuante se instaura para ejecutar una acción que obedece a una circunstancia dada, propia de una problemática y una temática que lo compromete.

En este sentido, vale la pena aludir a la definición que el director teatral polaco Grotowski estableció para nombrar a sus creativos durante el proceso experimental, momento en el que no requería de actores, sino de actuantes, o tal como los denominó, *doer* (hacedores) en quienes recae la acción:

El Performer, con mayúscula, es el hombre de acción. No es alguien que hace el papel de otro. Él es el doer, el sacerdote, el guerrero: está fuera de los géneros estéticos (...) un rebelde que debe conquistar el conocimiento (...) el hombre de conocimiento dispone del doing, del hacer y no de ideas o teorías (...) el conocimiento es una cuestión de hacer. (Grotowski, 1992-1993: 78)

Así pues, el actuante se considera como el sujeto creativo en quien recae la acción y al mismo tiempo la ejecuta, no requiere ocupar su voluntad y su pensamiento en la manera como las acciones pueden ser vistas porque desviaría su atención a una elaboración estética, preocupado por concretar una acción que debe ser comprendida por un espectador. En este sentido, no se ocuparía de estar en situación, sino de estructurar un evento con el objetivo de que un espectador pueda comprender el acontecer escénico a través del uso de múltiples artefactos lumínicos, sonoros, escenográficos que lo obligarían a ocuparse de la exterioridad, de las acciones físicas que deben modelarse para dar a comprender lo que se experimenta.

El taller está dirigido a personas que asumimos como sujetos actuantes justamente porque en algún momento del taller ejecutarán una acción significativa, creativa, imaginativa, sin el propósito de materializar un producto estético-teatral, sino de lograr un estado de conciencia mayor respecto a su condición y al mundo que los rodea, aspecto que implica un reconocimiento de sí y del entorno y por tanto un conocimiento adquirido mediante dicha experiencia en la que el sentido de lo estético se adquiere a través de la sensibilidad, de la percepción del entorno y de la interacción que se establezca con él.

Podemos decir, entonces, que desde la elaboración y ejecución de la acción que compromete al actuante en la ocupación de un espacio real e imaginado y un tiempo ficcional y presente a la vez, otorgados por la situación en la que se emplaza, surge lo que podemos denominar como tratamiento de la acción, determinado por la actitud con la que el actuante ejecuta la acción, el lenguaje que se utiliza (verbal, no verbal, kinésico), la interacción con los objetos, la proxemia, la relación con el entorno, los objetos y otros actuantes. Por la calidad del movimiento que se ejecuta, de dicho tratamiento aflora el carácter estético, producto de la labor sensible que encarna dicha experiencia.

A este respecto, citamos a Mandoki (2006), quien de manera particular alude a un concepto de estética que no se circunscribe de manera exclusiva al procedimiento artístico, dado que considera la estética como “la ciencia de un modo específico de apropiación de la realidad, vinculado con otros modos de apropiación humana del mundo y con las condiciones históricas, sociales y culturales en que se da” (p. 47).

Específicamente refiere por estética

a la “ciencia del conocimiento sensible”: *Aesthetica est scientia cognitionis sensitivae*. Desde Baumgarten se puede pensar en el ser humano como sujeto con capacidad de un conocimiento especial que es el conocimiento sensible y que se caracteriza por algo que se vincula a los sentidos sin agotarse en ellos. (Mandoki, 2006: 48)

Consideración de la que nos interesa destacar al sujeto de la acción no como un artista, sino como un sujeto con “capacidad de” recurrir, en nuestro caso, a una elaboración cualitativa de un proceso creativo, extracotidiano, propio de la experiencia consciente.

En este sentido, el taller se concibe como el lugar en el que el sujeto obtiene la libertad de convertirse en actuante, un sujeto quien a través de la ejecución de la acción lleva a cabo una apertura física y mental hacia la construcción de un universo en el que de manera paulatina va cobrando autonomía, credibilidad sobre las decisiones que toma en consonancia o más bien en interacción con el entorno, motivo por el cual las circunstancias generales dadas, propias de una situación favorable o adversa, pueden ser transformadas, potenciadas no solo a favor de su interés y conveniencia, sino también de la sociedad. A propósito, cabe anotar que en la noción de estética planteada por Mandoki se logra dar cuenta además de la relación entre la Estética y la estesis. Puede advertirse en dicha relación la existencia de un puente o un corpus, espacio tiempo de la acción, núcleo no solo del proceso creativo, sino de confluencias de la Estética y la estesis, es decir, del pensar y el sentir. Mandoki (2006) enuncia: “Habrá de entenderse a la *Estética* como el estudio de la condición de *estesis*. Entiendo por estesis a la sensibilidad o condición de abertura, permeabilidad o porosidad del sujeto al contexto en que está inmerso” (p. 50),

aspecto que provocaría en el actuante un acontecimiento entre el momento de ingresar al escenario de la experiencia y la salida del mismo.

Pero aludiendo a la acción, y a la relación del actuante con ella, nos interesa retomar el alcance que esta puede generar, específicamente en el grado de autonomía fundada por la toma de decisión que la acción exige del actuante. El momento más importante en el que el actuante llega a un alto grado de elaboración en su proceso creativo (aspecto bastante perceptible desde el punto de vista teatral en el proceso creativo del actor) está determinado por el instante previo a la toma de decisión, momento en el que se deben sopesar todas las alternativas y caminos que puedan existir para llevar a cabo la decisión que dará inicio a una nueva acción, a la trascendencia del sujeto y su postura respecto al universo que lo rodea, a las circunstancias dadas en las que subyace la problemática. Podríamos decir que en este momento, el actuante crece significativamente porque en él, y mediante la toma de decisión, logra concretar el sentido que sus actos tienen para con él, con la sociedad, logrando así el carácter ético que cada acción requiere. Morin en el libro *Introducción al pensamiento complejo*, en el aparte denominado “La complejidad y la acción” define la acción como una estrategia que permite:

a partir de una decisión inicial, imaginar un cierto número de escenarios para la acción, escenarios que podrán ser modificados según las informaciones que nos lleguen en el curso de la acción y según los elementos aleatorios que sobrevendrán y perturbarán la acción. (Morin, 1994: 113).

En este caso nos interesa destacar la contemplación de todos los escenarios

posibles en los que podrá desplegarse la acción, entendiendo cada escenario como el ámbito del imaginario en el que podría, hipotéticamente, desplegarse la acción, determinando en el actuante como parte de la experiencia la posibilidad de llevar a cabo un estudio en el que la probabilidad se convierte en la llave que da apertura a cada escenario, a la especulación de lo que en él podría ocurrir, para finalmente tomar la decisión que estratégicamente podría ser conveniente en defensa de los intereses y necesidades que lo movilizan.

De esta manera, podemos destacar que las nociones de estesis, estética, acción, circunstancias dadas, actuante y escenario se convierten en los elementos estructurales de una experiencia que puede originar un salto cualitativo del actuante frente a una situación determinada.

El taller es, pues, el espacio que propicia además el encuentro, la interacción, el diálogo, el imaginario, la expresión corporal y vocal, en relación con el movimiento y con el sentido de la palabra que implica la comunicación, la relación social, sobre todo colectiva, en la que el imaginario se construye de manera compartida sin una imposición ideológica propia o de su interlocutor, imaginario producido por la interacción que puede suscitar divergencias que justamente dan sostenibilidad y trascendencia a la acción, en la medida en que se objetiva a través del reconocimiento de sí y del otro en la resolución y abordaje de las temáticas y problemáticas en las que se circunscribe la situación.

El taller, por otra parte, se define como el espacio en el que la expresión creadora surge a partir de la necesidad de explicitar aquello que le es propio, divergente o común a

la expresión creadora de los interlocutores; expresar a través del movimiento y la palabra propios, de la impronta creadora en la que se reconoce el trayecto cultural y social del actuante, el punto de vista o enfoque sobre las temáticas y problemáticas en las que se contextualiza la realidad que anida. Esa expresión creadora explicita desde el punto de vista actitudinal la mirada que sobre el universo tiene el sujeto y que por medio de la interacción establece marcos de diferencia y convergencia para el logro de un contexto propicio, favorable respecto a las temáticas y problemáticas existentes. En este sentido, la expresión creadora se convierte en el núcleo de la acción, de recepción del estímulo creativo, como también en la emisión que genera en otros, a través de la interacción, el gesto social que abre el nuevo contexto en el que tanto el cuerpo como la palabra cobran sentido.

El taller es el espacio en el que el proceso creativo se convierte en experiencia en la que el actuante adquiere conciencia sobre las temáticas, las problemáticas, las circunstancias dadas y sobre sí mismo, justamente porque en dicho proceso tiene la oportunidad de percibir el entorno y verse en él al mismo tiempo generando una actitud particular, distinta a la cotidiana, que incide en la calidad, en la manera como elabora el movimiento, en la construcción del gesto, en la textura de la palabra, su volumen y forma de emisión. Se configura así el sentido adecuado que genera en sí mismo y en el otro un imaginario sugerente e imprevisible que lo aleja de los tópicos sociales y culturales establecidos. Es aquí el lugar en el que el acontecimiento se pronuncia y cambia las maneras de hacer y decir, disloca la relación entre espacio y tiempo existentes en el contexto de la cotidianidad y se logra un salto cualitativo en la manera de ver el universo

circundante. Es aquí donde el proceso creativo, además de generar un cambio de actitud, determina una nueva voluntad e inaugura las circunstancias propicias para habitar el entorno desde una nueva perspectiva, aquella que sin duda es necesaria para verse ante sí y ante los demás. Aquí el salto cualitativo lo convierte en un sujeto capaz de interactuar con la realidad que habita. El Crisol de una mirada propia, en la que el actuante ahora en calidad de miembro de una comunidad adquiere autonomía y se reconoce como un ser social, ante las problemáticas y temáticas que por las circunstancias de modo, tiempo y lugar debe asumir su condición actual.

Ahora bien, el taller se convierte en el lugar en el que se lleva a cabo, como procedimiento fundamental, producto de la interactividad de los diversos aspectos que confluyen el proceso creativo (acción, interacción, circunstancias dadas, problemática, temática, etc.) y como experiencia, una intervención estética que sin duda cualifica la mirada del actuante respecto a la realidad circundante, que reviste de valor agregado el universo propio de la cotidianidad generando una actitud trascendente hacia la construcción de un lenguaje superior en el que la operación, entendida como la elaboración estratégica de una acción, conlleva a la construcción de un pensamiento más elevado cuyo vehículo es la calidad misma del imaginario. Cuando hablamos de operación, hacemos referencia a la voluntad expresiva que el proceso creativo exige del actuante en la que se requiere, en el tiempo presente de la acción, del estudio, análisis, toma de decisión y concreción de una reacción que pueda establecer un punto de transferencia hacia un nuevo conocimiento que le permitirá al actuante habitar desde otra perspectiva, la dinámica social, cotidiana.

Dicho procedimiento permeado por el factor de imprevisibilidad propio del imaginario se convierte en el motivo por el cual se genera el encadenamiento y desencadenamiento de múltiples acciones que movilizan en el actuante los universos interior y exterior hasta lograr un giro repentino de su estado emocional, intelectual y por tanto un cambio de actitud hacia la construcción de una acción consciente. Dicha operación requiere de un grado de atención y alerta máxima que coloca al actuante más que en la actividad de escuchar, ver, olfatear, degustar y sentir, en la capacidad de percibir el universo circundante y al mismo tiempo instalarse en él, momento en el que aparece la noción de imagen y por tanto el nivel máximo de conciencia sobre su quehacer en relación con las circunstancias de espacio y tiempo que habita, las cuales devienen atmósfera, elemento constitutivo del acontecimiento.

El taller, por tanto, como espacio de creación es el lugar privilegiado para instaurar aquella acción generadora de sentido que le permite tanto al tallerista como al actuante de la vida social y cultural entrar en el escenario de la vida, entendiendo este escenario como el lugar vital donde su esencia adquiere forma, se explicita a través de la producción de sentido, de la operación mental y corporal de estrategias para el abordaje y resolución de temáticas y problemáticas particulares que deben ser tratadas y superadas. Entrar en el escenario significa crear el ambiente propicio para establecer una conexión entre el mundo interior y el universo exterior que hacen del actuante un individuo en conexión, consciente de la acción recíproca que oscila entre su cotidianidad y la toma de decisiones que debe llevar a cabo a cada instante de su vida.

Teniendo en cuenta los procedimientos que se aplican en dicho taller, debemos hacer referencia a las categorías que hacen de cada acción que se diseñe para este, un proceso coherente y complejo, estructurado y consciente, transformador, motivo por el cual se recurre a referentes disciplinares como es el caso del teatro, desde el que se establece el proceso de creatividad aplicada considerado según las circunstancias que rodean la necesidad de realizar un taller en determinado contexto social y cultural, es decir, aplicado a la transformación del sujeto social y no a la realización de un evento teatral. Por ello se recurre a algunas de las teorías o técnicas provenientes del teatro, ya que esta disciplina por su naturaleza implica al actor, en este caso el actuante, que está inmerso en un universo complejo, en el que la noción de sistema planteada por Aracil nos permite comprender que la acción proviene también de referentes históricos, afectivos, familiares, íntimos, sociales, al desarrollo intelectual, académico, a la procedencia cultural que determinan la enciclopedia vital del actuante.

Si observamos nuestro entorno vemos que estamos inmersos en un mundo de sistemas. Al considerar un árbol, un libro, un área urbana, cualquier aparato, una comunidad social, nuestro lenguaje, un animal, el firmamento, en todos ellos encontramos un rasgo común: se trata de entidades complejas, formadas por partes en interacción mutua, cuya identidad resulta de una adecuada armonía entre sus constituyentes, y dotadas de una sustantividad propia que trasciende a la de esas partes; se trata, en suma, de lo que, de una manera genérica, denominamos sistemas. (Aracil, 1986: 13)

El acto creativo se convierte en la unidad espacio-temporal en la que convergen muchos de los antecedentes necesarios para lograr abordar la acción, una acción viva, cargada de memoria, por tanto, en la que se establece un orden distinto y no menos

complejo que el acto creativo. Para el Programa Crisol, el teatro ha servido para adoptar la complejidad de la realidad que habita el actuante, justamente porque el teatro en sí y sus procedimientos se han definido por el carácter transdisciplinar de la acción en la que se sustenta, porque dicha acción asume diversas disciplinas como insumos para la composición de una imagen en la que ninguna de estas prevalece sobre las demás, por el contrario, mediante la construcción de la imagen como acción totalizadora, las disciplinas se transforman, generando así nuevas alternativas para llevar a cabo la realización de procesos creativos a la orden del desarrollo de las artes escénicas.

Según lo anterior, se recurre a diversos conceptos que originados en el teatro, son útiles para el diseño de una acción transformadora, creativa, proveniente de experiencias desarrolladas por dramaturgos, directores, colectivos de teatro que durante épocas han generado métodos de creación, en las que sin duda, tanto el actor como el espectador, esto es, el artista y la sociedad, se comprometen circunstancialmente en el abordaje de causas políticas, sociales, culturales, en emergencia, a las que el arte y la sociedad no pueden escapar, así como el filósofo no puede escapar al análisis, la reflexión y la conceptualización de los síntomas que la época impone y que sin duda, conllevan a la transformación de dicho sujeto y de la sociedad.

Desde este punto de vista podemos aludir a directores de teatro y teóricos que en sus épocas han configurado métodos de creación, han generado cambios en las maneras de hacer y decir, no en el campo del teatro, sino del arte y sobre todo de la sociedad y la cultura con implicaciones políticas destacadas y pensamientos de orden filosófico. Desde

este punto de vista podemos nombrar por tanto a Brecht, quien aludió a la noción del distanciamiento y la ruptura de la cuarta pared, a Stanislavski y la importancia del monólogo interior y las circunstancias dadas, a Boal y el teatro del oprimido, al Teatro Experimental de Cali y el método de creación colectiva, a Dubatti y las nociones de convivio y zona de experiencia, etc., a partir de los cuales se pueden desarrollar algunos aspectos técnicos para la resolución de situaciones del actuante como individuo que pertenece a una sociedad, a una comunidad, a un sistema en particular, como también para lograr comprender en cada época la causa o el motivo que moviliza al artista para realizar procesos creativos coherentes con el momento histórico, pero también con la incidencia y el carácter transformador que el arte puede establecer respecto a la sociedad.

Del taller Integral de Expresión Creadora TIEC, al modelo de intervención estética desde la perspectiva teatral: Fases y modalidades de intervención creativa.

El proceso metodológico está determinado por una primera fase, o fase de contextualización del taller, en la que se establece una relación entre los siguientes factores: una problemática, una circunstancia que encarna posibles acontecimientos, un público determinado al que va dirigido el taller y un contexto de realidad, el motivo por el que se debe llevar a cabo el taller, la institución o comunidad que lo solicita, la fecha y la locación en la que se llevará a cabo el mismo.

La relación y convergencia de dichas coordenadas son sustanciales para llevar a cabo el acercamiento inicial por parte del tallerista (mediador) que lidera el proyecto y la estrategia de intervención creativa que se diseñe para abordar de manera acertada las problemáticas, temáticas y propósitos que se tengan. El perfil de dicho tallerista (mediador) está definido por su capacidad de liderazgo, de acceder al estudio de contexto mediante la búsqueda de fuentes que le permitan observar a la comunidad que debe intervenir desde los aspectos histórico, social, cultural, la capacidad de preparar un equipo de colaboradores talleristas y de otras disciplinas como la música, el teatro, las artes plásticas, la física, la robótica, de acuerdo con el diseño de la estrategia de intervención y a las temáticas y problemáticas que se deban abordar. Esto quiere decir que el tallerista se convierte en un coordinador y director de la “puesta en escena”, por tanto el tallerista lo denominamos como un artista mediador de una experiencia con los suficientes recursos para abordar las diversos imprevistos que se puedan presentar, como también los aportes que los actuantes puedan generar desde su condición creativa en el transcurso del taller.

El tallerista mediador debe, por tanto, estar atento a canalizar hacia el gran propósito todos y cada uno de los aportes creativos del grupo interdisciplinario que lo apoya a crear el escenario en el que se llevará a cabo la experiencia, como también a canalizar todas las ideas y acciones que puedan potenciar el imaginario, la conciencia y el conocimiento que permita un salto cualitativo de quienes intervienen en ella. Así, el tallerista mediador de la actividad es un sujeto creativo que puede leer las intenciones y el sentido que el actuante otorga a la acción, como también tiene la posibilidad de

convertirse en el sujeto que de manera horizontal y franca interactúa con los actantes, motivo por el que debe realizar protocolos que permitan el “ingreso al escenario” de la experiencia que será compartida con un sentido ético, generando la confianza necesaria para que los actantes puedan expresar sin limitación alguna todo aquello que la acción detone y respondan al imaginario que desborda los tópicos de representación o asociación hasta el momento establecidos. El tallerista mediador debe coordinar desde la experiencia el uso y la integración de disciplinas, instrumentos y aspectos logísticos en el tempo ritmo que exige el taller, a partir de la instalación de una atmósfera favorable que permita el diálogo, la integración y la concentración, aspectos necesarios para llevar a cabo una intervención fluida, estructurada coherentemente.

En este sentido, el tallerista mediador basado en la indagación del contexto de realidad elabora el diseño de la estrategia de intervención creativa y el planteamiento de una hipótesis generadora de sentido que le permita especular sobre todas y cada una de las alternativas y estrategias de intervención con el fin de establecer una cartografía que incluya las fases de diseño, producción, realización y evaluación de la experiencia. Visualizar cómo las personas interactúan y a través de qué medios, de tal manera que se puedan crear las circunstancias propicias para que dicho taller se convierta en un acontecimiento en la vida de los participantes.

Con el objetivo de explicitar la forma como se procede para llevar a cabo el taller que aquí se propone, plantearemos un caso hipotético que refleje la estructura de dicha intervención, el papel que juegan el tallerista mediador y el grupo de colaboradores, las

indagación del contexto de realidad y de las herramientas que puede otorgar el teatro y otros lenguajes artísticos para una determinada circunstancia, como también los criterios o aspectos técnicos que hacen posible un lenguaje común para el logro del proceder metodológico en el Programa Crisol.

Como resultado de este estudio se ha identificado que el Programa Crisol a lo largo de sus años ha llevado a cabo una serie de intervenciones creativas que se pueden tipificar bajo tres modalidades denominadas: Intervención Creativa: Taller en contextos de realidad, Intervención Creativa: Eventos institucionales e Intervención Creativa: En Espacios no Convencionales. Dichas modalidades poseen en común la realización de experiencias significativas mediadas por el arte (el teatro y demás lenguajes artísticos), la transdisciplinariedad y el carácter estético, que otorgan un valor agregado hacia la reflexión y la transformación de quienes intervienen en las mismas.

A continuación, se muestra el proceso de diseño y producción de un Taller Integral de Expresión Creadora (TIEC) para el desarrollo del pensamiento creativo, mediante el planteamiento de una experiencia hipotética, con el fin de ilustrar la metodología utilizada en los procesos de intervención creativa, que configura el modelo de intervención estética desde la perspectiva teatral.

Planteamiento de una experiencia hipotética: Metodología utilizada en los procesos de intervención creativa que configura el modelo de intervención estética desde la perspectiva teatral.

Categorías de indagación y estudio del contexto de realidad para el diseño de la experiencia de intervención creativa.

I. Fase de contextualización

<p>Circunstancia dada. Condición de espacio y tiempo en la que se sucede un acontecimiento que implica al actuante como sujeto en quien recae la acción a través de una problemática y un conflicto, este último entendido aquí como situación a resolver. Dicho acontecimiento corresponde a un hecho real que en el contexto más amplio contempla aspectos históricos y sociales, y en el más reducido, aspectos sociales, territoriales, familiares, afectivos, íntimos, determinándose así lo que hemos denominado como contexto de realidad.</p> <p>Ejemplo: conflicto armado colombiano</p>
<p>Problemática. Definida por el universo más cercano que implica al actuante como individuo social y sujeto de la acción. En ella subyace fundamentalmente el conflicto que perdura, que requiere ser intervenido, y, por tanto, puesto en situación. Explicita las fuerzas y/o entes que entran en pugna. Contiene a su vez el acontecimiento que dio origen a la trama, acaecido bajo coordenadas de tiempo, modo y lugar. El actuante interactúa</p>

con el conflicto a través de su relación con la afección (universo interior) y su reacción (universo exterior).

Ejemplo: masacre de Bojayá (Chocó – Colombia)

Contexto de realidad. Se convierte en la unidad de acción en la que están contenidas tanto las circunstancias dadas (el universo amplio que contiene la temática a tratar) como la problemática que implica al sujeto en quien recae la acción. En este contexto se expresan las dinámicas sociales y culturales afectadas por el acontecimiento, se define el tratamiento de la acción (según la problemática), dado que dicho contexto da cuenta de la manera como transcurrió el acontecimiento que detonó la problemática. El contexto de realidad explicita el presente que atraviesa el actuante al momento de llevar a cabo la intervención creativa. Este contexto muestra la textura de las miradas, los cuerpos, las voces de los sujetos afectados. Se acerca a la expresión de las circunstancias dadas y las problemáticas a partir de las expresiones mínimas que dan cuenta del primer plano del acontecimiento, generando en el actuante a través de la mirada exhaustiva del entorno, enriqueciendo el imaginario y agudizando los sentidos. Por medio del imaginario se detalla el momento del acontecimiento, se “observan” en este caso, los cuerpos mutilados por la explosión, la destrucción del lugar, el caos, etc. La memoria se activa como insumo fundamental para que el sujeto como actuante se emplace en la situación. En este punto, puede establecerse una interacción entre sujetos, actuantes.

Ejemplo: lanzamiento de cilindros bomba sobre la iglesia en la que los habitantes de Bojayá se resguardaban del enfrentamiento entre grupos paramilitares y guerrilleros.

Participantes a quienes va dirigida la intervención creativa.

Se refiere a las personas a las que el taller está dirigido, es decir, aquellas con quienes mediante la intervención creativa se realizará una labor consciente sobre su estado actual en relación con las circunstancias dadas y las problemáticas que las comprometen. Este aspecto determina la manera como el tallerista debe establecer mecanismos de interlocución con el actuante, comprender a través de la información obtenida mediante la indagación del contexto su condición desde el punto de vista emotivo y sensorial. El tallerista mediador debe observar el sujeto actuante desde su condición y desde su contexto de realidad para establecer un proceso comunicacional adecuado. Al referirse al público al cual está dirigida la intervención creativa, se hace referencia además a la noción de colectivo o de comunidad, pues si bien un acontecimiento o un antecedente ha generado una afección a cada actuante de manera particular, el acontecimiento también afecta a una comunidad, por lo que se establecen lazos de solidaridad, acciones colectivas para la supervivencia en circunstancias adversas, se crean estrategias conjuntas en pro del bienestar social e individual que a su vez conllevan a la enunciación de causas comunes generando así sentido de pertenencia e identidad. El tallerista mediador debe contemplar para la ejecución y desarrollo de la intervención creativa algunas acciones con las cuales se puedan estimular unidades de sentido. Es necesario activar la memoria emotiva y respecto a los acontecimientos vividos, de tal manera que

puedan crear acciones y estrategias significativas para lograr un salto cualitativo respecto a las circunstancias dadas desde los puntos de vista individual y colectivo. Esto conlleva a “ver” el entorno que le(s) rodea y al mismo tiempo “verse” en ese entorno para así reconocer(se) en él como sujeto actuante de la sociedad y no solo como víctima.

Pensar en los participantes a los que va dirigida la intervención creativa por parte del tallerista mediador y su equipo de asistentes significa crear las condiciones necesarias para que el sujeto actuante reestablezca su condición al crear puentes de interacción entre su mundo interior y el espacio tiempo que ahora habita, entre su mundo interior, que lo define como sujeto social ante sí, y sus semejantes, de tal manera que pueda tener la capacidad de tomar decisiones legítimas con las cuales pueda afrontar el contexto de realidad, amparado en la co-existencia y en ella, la construcción de otros órdenes con los que se puede mirar abiertamente y con dignidad a los demás (vecinos, familiares, victimarios...).

Las acciones diseñadas por el tallerista mediador pueden conducir incluso a la necesaria y justa realización de procesos poéticos, simbólicos surgidos de actos colectivos que a manera de rituales permiten ver más allá de lo que la sociedad puede mirar.

Ejemplo: víctimas del conflicto armado, habitantes de Bojayá

Cliente que solicita la actividad. Se refiere a la organización o institución que contempla la necesidad de intervenir a sus miembros o a una comunidad en particular con el fin de generar mediante un proceso de intervención creativa un salto cualitativo hacia el bienestar y la sostenibilidad individual y colectiva respecto a las circunstancias dadas y a las problemáticas que los afectan. Es necesario entablar un diálogo con dicha organización o institución con el fin de comprender el verdadero propósito de la intervención, de tal forma que tanto el equipo de talleristas como la misma organización se puedan convertir en aliados de un mismo propósito, dado que la organización puede proveer de información, de recursos logísticos, locativos e incluso técnicos y humanos propios, como también y fundamentalmente, de un conocimiento sobre el contexto de realidad y de una experiencia en el campo de desempeño de quienes serán los sujetos actantes de la intervención creativa. Incluso, pueden contemplarse en la metodología de dicha intervención, aspectos que generen sentido de pertenencia respecto a la misión o la visión de dicha entidad o comunidad.

Ejemplo: comunidad religiosa de Bojayá.

Propósito de la intervención creativa. Corresponde al motivo por el que se hace necesaria la intervención de un agente externo sobre la problemática o situación que afecta negativa o positivamente a una comunidad, organización o institución en particular. El propósito encarna el sentido de la emergencia, entendida como la oportunidad que se tiene en el aquí y el ahora para que se realice una acción significativa tendiente a que los

sujetos de una comunidad reestablezcan su condición, fortalezcan los principios que los unen, potencien sus capacidades.

El propósito se convierte en la fuerza creativa para el diseño del taller, en la potencia que este puede generar en el actuante para superar cualquier situación adversa. Ejemplo:

- Superar la sensación de impotencia y decepción frente al Estado y a las indiferencias del país, sensación que quedó después de la masacre, a pesar de las múltiples ayudas materiales recibidas.
- Superar la memoria que ha dejado una huella negativa y de dolor, para trascender individual y colectivamente hacia la construcción de una experiencia de memoria que permita a las personas comprender y superar el sufrimiento padecido.

Los anteriores aspectos permiten por parte del tallerista mediador la realización de un estudio sobre el contexto de realidad, y las categorías aquí planteadas posibilitan el hallazgo y el análisis de los acontecimientos y las causas que explicitan las fuentes de creación necesarias para el diseño de la intervención creativa, facilitando un salto cualitativo hacia la metaforización de dicha intervención como concreción poética e imagen contenedora de todo lo sucedido. Esta se hace explícita en el título o nombre de la intervención, y detona en los talleristas y en el público participante un imaginario y una voluntad que profundiza la condición de los participantes como sujetos actuantes, para

lograr una elaboración sensible del estado en que se hallan y la transformación de su mirada respecto de sí mismo y su entorno.

La indagación que realiza el tallerista mediador, por tanto, implica el reconocimiento de las locaciones que se pueden destinar para la elaboración del taller, preferiblemente aquellas que otorguen elementos sustanciales relacionados con la activación de la memoria, que se convierte en una fuente de creación hacia la materialización de un salto cualitativo del sujeto actuante, respecto a la problemática advertida. Un espacio en el que los elementos y objetos que se pueden utilizar no desconozcan el contexto de realidad, de tal manera que estos se conviertan en el medio por el que, de manera sensible, se puede conducir al sujeto actuante a tiempos y estados que reavivan lo que el director ruso Stanislavsky ha denominado como “memoria emotiva”, y por ende, la visión abierta y transparente sobre lo que antes se había convertido en lo infranqueable y oscuro. Justamente, cuando el tallerista mediador elige el lugar en el que se puede desarrollar la intervención creativa, se desata la estrategia de intervención que de manera tentativa, como presupuesto creativo, el tallerista diseña desde el punto de vista metodológico con el fin de llevar a cabo un encuentro fructífero, contundente, organizado y sobre todo efectivo respecto a la necesidad e intereses que requieren ser abordados.

Así pues, el tallerista mediador tiene a su haber el contexto de lugar (espacio de intervención), tiempo (intensidad del taller), y a partir de la indagación de las anteriores categorías, la poética y la estrategia a aplicar como fuerza generadora de sentido que

lleva al cumplimiento de los objetivos del taller y el propósito planteado por la entidad que lo requiere.

II. Fase de exploración y diseño

Indagación. El tallerista mediador, según las coordenadas obtenidas en la fase anterior, realiza una pesquisa de carácter social, histórico y cultural en la que se enmarcan tanto las circunstancias dadas generales como las problemáticas que determinan los niveles de conflicto en los que se ven inmersos los integrantes de dicha comunidad o colectivo. El tallerista asume una labor investigativa mediante el estudio de documentos históricos, testimonios visuales y audiovisuales con el fin de conocer las circunstancias actuales y el papel que desempeñan los integrantes de la comunidad en quienes recae la acción. Las fuentes determinan una estética propia del contexto que habita el sujeto actuante. Las texturas de espacio y tiempo, los colores, la palabra, el lenguaje, entre otros aspectos, determinan las fuentes de creación poética que pueden estar representadas por imágenes y frases que definen en primera instancia la necesaria conexión que se debe establecer entre el tallerista y la comunidad a la que va dirigida la intervención. Esta es la imagen generadora de sentido que compromete al tallerista, más que con la realización del taller, con la causa y el sentido que este debe cobrar desde el punto de vista ético y estético en relación con un contexto de realidad y con una época particular.

Poética. Determinada por la imagen generadora de sentido, por los elementos que dan cuenta de una composición o concreción de texturas, documentos que establecen un

paralelo entre lo estético y la cotidianidad, entre la realidad circundante producto de las circunstancias y el plano espiritual que les lleva a subsistir ante las mismas. Esta poética implica el primer nombre o imagen generadora de sentido con la que se establece un puente entre la fuente de creación (contexto de realidad) y la primera composición que define el tratamiento de la intervención creativa, es decir, la textura de las diversas actividades que se desarrollarán durante el trabajo, la técnica o teatralidad a utilizar, etc. Aquí se advierte la denominación del taller como frase fuerza que determina incluso la actitud con la cual el tallerista asume su labor creativa y ética.

Ejemplo: Bojayá, mi verdad histórica.

Planteamiento de la hipótesis. Está determinada por la hipotética resolución de la intervención creativa que pueda suponer el tallerista mediante la indagación, estudio y análisis de fuentes (histórico, social, cultural). Qué es aquello que una vez desplegado a través del taller puede llevar a la transformación del sujeto y por ende a la materialización de un salto cualitativo, entendido como un nivel de conciencia mayor sobre la realidad que le rodea. La formulación de la hipótesis consiste en la elaboración y enunciación de un concepto que abarque la temática, la problemática, las circunstancias dadas generales, y en ello al sujeto actuante, que permita vislumbrar la postura y el criterio con el que se observa el fenómeno a abordar.

Ejemplo: asumir la noción de conflicto como estructura de creación para superar la adversidad y no como condición del padecimiento de cada acontecer violento. Esta

<p>postura determina un cambio de actitud en los sujetos actuantes respecto al contexto de realidad que les circunda.</p>
<p>Pregunta generadora de sentido. Esta pregunta se convierte en la acción transversal que atraviesa la intervención creativa, pregunta que no requiere respuesta, determinante eso sí, de una postura frente al contexto de realidad. Está directamente relacionada con la hipótesis o concepto con el que se aborda la intervención creativa. En ella subyace un propósito, una intención para con la comunidad que participa de dicha intervención. Se convierte en el motivo sobre el cual la comunidad debe establecer una postura que le otorgue un nivel de empoderamiento y sustentabilidad frente a las circunstancias dadas y acontecimientos venideros a los que puedan estar sometidos.</p> <p>Ejemplo: ¿De qué hablamos cuando hablamos de dignidad? Es la pregunta que se puede hacer cada sujeto actuante ante sí mismo y la sociedad. En el fondo esta pregunta moviliza un cambio de actitud que exige del sujeto actuante un salto cualitativo, como también una postura ante la sociedad y por ende una re-acción de la misma sociedad. Esta pregunta implica además, descubrir mediante la realización de la intervención creativa, todas y cada una de las oportunidades, estrategias, pensamientos, acciones que conlleven a la reformulación de los principios propios y la consolidación de una verdad factible. ¿Cómo mantener o recuperar la dignidad malograda o desmejorada?</p>
<p>Estrategia de intervención. Está definida por cada uno de los pasos que hipotéticamente el tallerista debe establecer para llevar a cabo la intervención creativa de la manera más</p>

adecuada a las circunstancias que va a afrontar en el contexto de realidad. La estrategia contiene la elección del material que da pie al proceso de creatividad aplicada desde la disciplina teatral. En este caso podría contemplarse a manera de ejemplo:

El método de creación colectiva, implementado por el Teatro Experimental de Cali, específicamente lo relacionado con el proceso de improvisación, el cual parte de tres premisas fundamentales:

- a. La realización de un trabajo colectivo transversal en el que se carece de director de escena, lo que permite un trabajo colaborativo y da preponderancia a la participación de todos los integrantes por una causa común desde diversos roles (dramatúrgico, escenográfico, técnico, actoral, etc.), es decir, que conlleva a la elaboración conjunta de una imagen con la que la comunidad que se va a intervenir logra establecer un acto simbólico según su contexto de realidad.
- b. La elaboración de un ejercicio de improvisación en el que los sujetos actantes podrán poner a prueba su capacidad creativa para llevar a cabo una resolución frente a un problema determinado. Esto implica, además del trabajo cocreativo, la elaboración de estrategias asertivas que deben asumir en el contexto de realidad que habitan de manera permanente, logrando así la voluntad para superar cada situación adversa y en particular el acontecimiento aquí elegido, mediante el juego escénico.

Y por último:

c. El acercamiento técnico a la elaboración de una improvisación en la que las fuerzas en pugna y el elemento nuclear u objeto de motivación que declara tanto lo que une como desune a las fuerzas los lleva a ver el problema y el conflicto que viven desde la distancia, a reconocer las fuerzas que intervienen en él, las estrategias que utilizan, pero también la resolución simbólica del mismo. Aquí, el salto cualitativo que les permitirá llevar a cabo una elaboración de su problemática. Acto que conlleva a la creación de personajes, la elaboración de roles, la realización de un presupuesto escénico, entre otros aspectos que permiten el análisis y conceptualización del tema en mención.

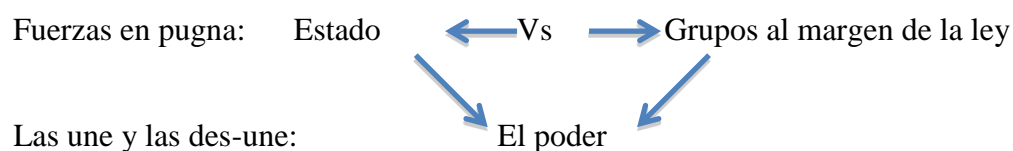
1. Estas acciones deben contener:

- Los protocolos de ingreso y salida de la locación en la que se lleva a cabo la intervención.
- Los recursos técnicos, materiales y humanos para llevar a cabo la intervención creativa.
- La contemplación del recurso locativo, como parte del espacio en el que se desarrollará la intervención que alberga la situación a desarrollar y que los actantes podrán concebir como escenario del acontecer creativo.
- Las fases y procedimientos que se llevarán a cabo in situ.
- Registro de la intervención.

2. Preparación de los talleristas, asistentes, técnicos y recurso humano que participará en la realización del taller en lo relacionado con el reconocimiento de la actividad a desarrollar, la metodología, el conocimiento sobre el proyecto a ejecutar y el contexto indagado, con el fin de que se puedan apropiar conceptual y metodológicamente de cada una de las acciones diseñadas para la plena ejecución del evento. En este sentido, es importante, si es necesario, capacitar al equipo acompañante en los procesos metodológicos con el fin de establecer un lenguaje común y coherente que les permita interactuar con la comunidad que se va a intervenir. Desde el punto de vista institucional, esta es una actividad necesaria, dado que su representación es colectiva, acorde con la misión y la visión, en este caso, de la Caja de Compensación Familiar, Comfenalco Antioquia. En esta fase se pueden establecer los criterios de calidad que garantizan la efectividad de la intervención creativa a desarrollar.

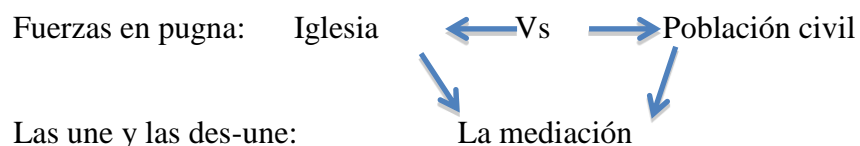
Ejemplo: elaboración de ejercicio de improvisación a partir de la técnica teatral teniendo en cuenta como fuerzas en pugna:

Improvisación 1. Acercamiento a universo macro del contexto de realidad



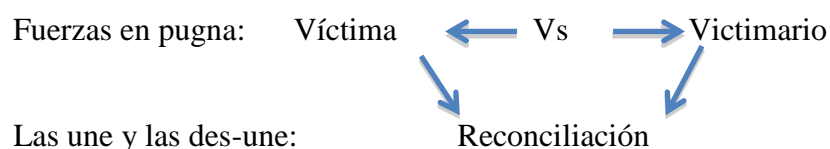
La improvisación puede explicitar el reconocimiento del lugar que ocupa la población civil respecto al conflicto armado.

Improvisación 2. Acercamiento a las alternativas de resolución del conflicto armado.



Esta improvisación puede llevar a la creación de una estrategia que conduzca a la común unión para alcanzar el fin del conflicto y la resolución de la problemática.

Improvisación 3. Acercamiento al universo micro del contexto de realidad



Esta improvisación puede conducir a la creación y materialización de un acto simbólico y tal vez al surgimiento de una estrategia de intermediación para la resolución del conflicto en los contextos social, político y cultural.

De la elaboración de dichas improvisaciones, y todas las que el grupo de creativos, sujetos actuantes puedan llevar a cabo desde su interlocución in situ, se expresarán todas y cada una de las elaboraciones estéticas hasta el momento jamás pensadas y explicitadas, en las que el individuo víctima del conflicto armado se convierte en un ser

creativo, quien a través de la acción trasciende respecto al universo interno y su relación con lo circundante de manera colectiva, aspecto sustancial para la elaboración del salto cualitativo al que hemos aludido en páginas anteriores. Aquí, las nociones de experiencia y acontecimiento se hacen realidad.

Hasta aquí, todos y cada uno de los elementos y especulaciones que puedan existir desde el plano hipotético de lo que será la intervención creativa, que genera en el tallerista mediador una expectativa basada en una imagen generadora de sentido, en una intención que seguramente hará que el taller se convierta en un espacio de trascendencia del sujeto y su comunidad para con la sociedad.

III. Fase de intervención creativa

Encuentro. 1er acontecimiento. En este punto de encuentro se origina el primer acontecimiento que se produce en el taller, se trata justamente de la interacción entre tallerista y miembros de una comunidad determinada en la que el plano hipotético se pone en juego y comienza a hacer parte de una nueva realidad de manera parcial. Es el momento en el que todo lo presupuestado se convierte en herramienta, en instrumento para desatar la nueva experiencia en la que tanto la hipótesis, el proyecto como el encuentro, determinan un nuevo contexto de realidad. Un contexto de diálogo, de interacción, de escucha, observación, pero sobre todo de adecuación de la estrategia planeada a la circunstancia. Aquí la experiencia y la labor del tallerista mediador se

ponen a prueba, lugar en el que se debe intuir de manera concreta para definir la forma apropiada cómo establecer el primer plano de interlocución, de reconocimiento de sí y del otro.

Este es el momento en el que se escuchan las voces, se observan los rostros, se advierten los cuerpos de los participantes, el grado de voluntad y participación de cada uno, pero sobre todo, el estado actual de la problemática y la manera como ha incidido en cada uno de ellos. Es el momento en el que la acción transversal comienza a operar en el tallerista, Bojayá, mi verdad histórica como una ordenanza, como un acto de fe que poco a poco debe convertirse en motivo y expresión de reafirmación de la comunidad. Este es el momento en el que la intervención creativa se convierte en proceso de interlocución, no de transmisión de un conocimiento.

Transición de lo cotidiano a lo extracotidiano. Con el fin de establecer condiciones óptimas para el desarrollo del proceso creativo, se hace fundamental, y de acuerdo con las condiciones físicas y actitudinales de las personas que intervienen en el taller, realizar un ejercicio que implique una transición entre el universo cotidiano, habitual, externo, a una condición extracotidiana, es decir, de disposición para desempeñarse en el espacio y tiempos de la intervención creativa de manera espontánea, generando así una nueva circunstancia, es decir, la del espacio y el tiempo que colectivamente se construye, permitiendo que la mente y el cuerpo lleven a cabo una conexión sobre sí, sobre el movimiento, la elaboración y la calidad del mismo que conduce por tanto a la concentración y a la realización consciente para facilitar el surgimiento del sujeto

actuante que está al interior de cada persona. Establecer un ritmo de la acción colectivo es fundamental, puesto que en ello es manifiesta una respiración colectiva, el tempo ritmo en el que el proceso de creación se origina, sin atropello alguno.

Se trata de establecer las condiciones necesarias para llevar a cabo el inicio de una actividad que requiere concentración, entrega, voluntad e integración colectiva.

Contextualización. Es necesario informar a los participantes que realizan la actividad respecto a los motivos que han conllevado al diseño y creación de la misma, al interés y participación manifiesta por parte de las instituciones solicitantes de la intervención del Programa Crisol. Esto generará una certeza sobre las actividades, necesaria para actuar con efectividad y confianza. Vale la pena entender que en este ejercicio hipotético que aquí se plantea, el público que se ha tenido en cuenta es un público afectado, que ha perdido la confianza y por tanto tiene dificultades en abordar nuevamente su problemática, incluso temor a expresar los acontecimientos vividos. Por eso es necesario que puedan reconocer a su interlocutor y el motivo del proceso a desarrollar.

Readecuación de la estrategia. De acuerdo con la respuesta dada por los participantes respecto a la fase de contextualización, el tallerista mediador deberá establecer una reorganización de su estrategia, pasar del plano hipotético al plano real mediante la adecuación los recursos técnicos, materiales, humanos, respecto al estado de sus interlocutores y a la problemática de contexto. Debe tenerse en cuenta por tanto, la manera como el tallerista mediador introduce la siguiente fase, de forma que la

disposición para llevar a cabo el ejercicio central logre establecer en los participantes un alto grado de atención y exploración, y por tanto un proceso cualificado y efectivo respecto al objetivo que se busca.

Elaboración de ejercicio de intervención. Improvisación.

Si bien se había planteado que la estrategia de la improvisación sería la operación oportuna y eficaz con la que se podría llegar a la concreción de los objetivos, es en este momento en el que el tallerista mediador debe tener en cuenta que la estructura del ejercicio y la metodología exigirá el estudio, el análisis, la especulación y el rigor creativo por parte de los sujetos actuantes, quienes establecerán los motivos y los contenidos que harán de la improvisación un recurso adecuado, que cobre sentido.

En este momento, a través de la elaboración del ejercicio elegido para este caso, se establecen las siguientes fases:

- a. Planteamiento del ejercicio por parte del tallerista mediador.
- b. Realización: en esta fase los asistentes analizan la realidad circundante a la luz de la estructura del ejercicio, motivo que lleva a la discusión, a la generación de ideas, a la imaginación de las situaciones que puedan marcar el inicio del juego escénico, al surgimiento de personajes, objetos, espacios para la materialización del mismo.
- c. La puesta en marcha de un proceso de exploración sobre las acciones que pueden estar contempladas en la improvisación.

- d. La elección de materiales (vestuario, escenografía, utilería, etc.) que pueden hacer parte de la concreción del juego escénico.
- e. El establecimiento de una estrategia que mediante acto creativo conlleve al análisis de la realidad, a la postura que los creativos o talleristas acompañantes del proceso tienen sobre ella, al estado en que se encuentran en el presente, a las alternativas que puedan vislumbrarse desde el abordaje del ejercicio que pueden aportar a la cualificación personal.

Materialización de la improvisación. El presupuesto creativo se hace realidad, aquí el tallerista mediador observa cómo desde el punto de vista estético, sensible, experiencial, creativo, no solo cómo cada uno de los asistentes ha sido afectado por los acontecimientos, sino cómo la acción presente, creativa, establece una conexión con todo lo que se había indagado como fase previa para realizar el estudio del contexto de realidad, produciéndose en el tallerista una recontextualización de las circunstancias dadas y de las problemáticas, permitiéndole ingresar en la verdadera percepción y resolución que sobre ello otorga el sujeto actuante en relación con los demás. Aquí el tallerista mediador se convierte en un interlocutor real, se instala en el pensamiento de la víctima, produciéndose así un nuevo acontecimiento. El tallerista ahora se convierte en un verdadero interlocutor.

Acontecimiento, transformación. Cuando el tema y la problemática son abordados mediante un proceso de creación aplicada, en este caso mediante las herramientas del teatro, a las circunstancias actuales que atraviesan las víctimas del conflicto armado, caso

Bojayá, Colombia, aparece una nueva acción, una verdad escénica que se convierte en el acontecimiento transformador para el “actor” y para el “espectador”, sujeto actuante, tallerista, lográndose determinar lo que Dubatti ha definido como una misma “zona de experiencia”, esto es, una acción que inaugura una noción de espacio y tiempo que los cobija, justamente porque la acción, el sentir mutuo sobre la misma realidad, es compartido. En este punto, la memoria se hace imagen y aparece a manera de acontecimiento, señal de que el salto cualitativo sobre el problema se ha dado porque ha sido expresado, nombrado colectivamente. Entre el tallerista y las víctimas del conflicto armado no existe diferencia alguna, ambos son co-creadores de un mismo acto para la resolución o abordaje de una misma problemática. En este momento, los cuerpos, las voces, las voluntades y las actitudes cambian, el acontecimiento se hace cuerpo, palabra, mirada, voz. Aquí no tiene sentido el teatro, tiene sentido la presencia escénica que hace del actuante un existente con presencia. Se inaugura un presente que ahora puede expresarse tanto de manera individual como colectivamente.

Apertura del nuevo mundo. De acuerdo con el acontecimiento anterior, el yo creativo y el yo social cambian en su actitud y observan de manera diferente su propio mundo, así la realidad circundante no haya cambiado aún, pero justamente esta nueva actitud determina en el entorno cercano un efecto positivo, dado que en el individuo ahora existe una nueva condición en la que el yo recobra su rol social y por tanto, la capacidad de interactuar con un nivel de conciencia superior ante la sociedad, con sus semejantes.

Reflexión. El acontecimiento siempre reclama un momento para ser visitado desde la distancia, puesto que lo sentido se debe expresar desde el ámbito exterior al del espacio tiempo de la acción y del acontecimiento. Se origina, por tanto, individual y colectivamente una reflexión necesaria, justamente porque se pasa de la percepción, de la sensación a la razón en la medida en que debe explicitarse lo sucedido interiormente. Ello reclama una recontextualización, por lo que se hace necesario socializar, desde el punto de vista de la imprevisibilidad cómo cada sujeto actuante ha sido afectado, cómo el proceso creativo lo ha llevado a observar la realidad, más allá de lo habitual, tal como lo plantea Luis Felipe Noé, ya que el proceso creativo lo ha convertido en un “verdadero aprendiz de brujo” con la capacidad de mirar más allá de lo que puede mirar la sociedad.

Transición de lo extracotidiano a lo cotidiano. La reflexión obtenida de la experiencia conlleva a la elaboración de un paso sustancial que origina la transición entre el proceso creativo y la reflexión realizada como expresión del mundo extra-cotidiano, al cotidiano; momento que requiere de un protocolo a través del cual el criterio ético se advierte ya que el acontecimiento vivido y la reflexión conllevan a la elaboración de una mirada sobre el mundo exterior, la enunciación de principios que pueden dar sustentabilidad al sujeto social ante el contexto de realidad. Vestirse con nuevas palabras y criterios con los que se va a abordar el presente en la cotidianidad, requiere de una nueva mirada sobre sí mismo. Para ello, el tallerista mediador puede llevar a cabo un ejercicio de recordación de todo lo sucedido, en el que los participantes con los ojos cerrados regresan a los momentos significativos experimentados, como un ejercicio de retorno al motivo

transversal del taller, el reforzamiento de la acción reflexiva sobre la resignificación del sufrimiento y el sentido estético de dicha elaboración.
--

Es claro que el método de creación colectiva del Teatro Experimental de Cali ha utilizado la estructura del conflicto para llevar a cabo procesos de creación hacia la materialización de escenas. Sin embargo, para el caso del Taller Integral de Expresión Creadora se convierte en una herramienta hacia el abordaje desde la noción del conflicto, del panorama en el que se inscribe la problemática del conflicto armado colombiano, caso Bojayá, de tal forma que la improvisación se convierte en un proceso metodológico y no en la herramienta de creación escénica, para fines de la representación.

El teatro se convierte en una fuente de creación y abordaje de temáticas y problemáticas, dado que más allá de llevar a cabo un evento escénico, mediante herramientas se pueden establecer relaciones entre los “actores” que intervienen en ellos, el universo circundante y los “espectadores” o testigos del abordaje, mediante proceso creativo, de dichas problemáticas. Además se puede contemplar el escenario de intervención creativa como el lugar de exploración sobre el tratamiento de temáticas y problemáticas desde el punto de vista social, un escenario neutro, extracotidiano, en el que se pueden establecer acuerdos, un lugar de diálogo franco en el que el “actor” asume su presencia como esencia de una experiencia en la que las nociones de espacio y tiempo crean un nuevo orden, abierto, susceptible de ser analizado, interpretado, observado una y

otra vez, incluso ensayado, con el fin de llegar a la concreción de una unidad de sentido factible, coherente con el universo circundante.

El Programa Crisol aplica el Taller Integral de Expresión Creadora como una de las estrategias de intervención implementadas en el Programa de Desarrollo del Pensamiento Creativo Crisol.

Experiencias significativas que develan el modelo de intervención estética desde el Programa Crisol.

A continuación, se exponen a manera de descripción y de reseña algunas de las experiencias de intervención creativa realizadas a lo largo de veinte años en el Programa Crisol, con el objetivo de destacar las modalidades de Intervención Creativa en Espacios no Convencionales, Taller en Contexto de Realidad y Eventos Institucionales.

Intervención creativa: En espacios no convencionales	
Título	Rosa de los vientos: siempre hay un horizonte por conquistar
Lugar	Alcaldía de Medellín
Fecha de realización	Agosto 2015
Cliente	Alcaldía de Medellín
Duración del proceso de estudio del contexto, diseño, producción e implementación	2 años
Descripción de la experiencia	
<p>Público: servidores públicos de la Alcaldía de Medellín.</p> <p><i>Propósito:</i></p> <p>La Alcaldía de Medellín solicita la intervención de un espacio localizado en el edificio de la administración pública, para atender de manera integral a los servidores públicos y sus familias, brindando bienestar mente y cuerpo. Ante esta solicitud, el programa Desarrollo del Pensamiento Creativo Crisol después de un período de indagación en el edificio –</p>	

consultando las áreas, los grupos poblacionales, haciendo una acción de acercamiento—encuentra que existen madres lactantes, madres y padres empleados que en razón de sus horarios están privados de establecer la cercanía cotidiana con la primera infancia, empleados adultos en una edad activa que requieren ejercitar el cuerpo, otros con la necesidad de aprovechar los momentos de descanso en un disfrute pasivo, música, lectura, cine, conversación, entre otros.

En respuesta, el equipo del programa elabora y se guía por los siguientes objetivos, según documento entregado a la entidad solicitante, en mayo 19 del 2015:

Acompañar el desarrollo del potencial humano y el bienestar de los servidores públicos, sus familias y jubilados del Municipio de Medellín, mediante experiencias significativas que los lleven a pensar y a pensarse en relación con su hacer y con su proyección individual, social, familiar e institucional.

Objetivos específicos:

Expandir el cuerpo y la mente para una comprensión global del bienestar sustentada en las prácticas y acciones del diario acontecer.

Potenciar el talento creativo en los servidores públicos del Municipio de Medellín para incrementar la motivación de vida que genere una mayor capacidad de disfrute, interacción y relacionamiento.

Crear complementariedad, entendiendo que la educación es la fuerza que permite visionar el futuro, construir el presente y recuperar el pasado para dar sentido a lo que vivimos y lo que soñamos.

Proceso de diseño e implementación:

Justificación

La experiencia estética es el soporte que genera una relación sensible frente a los acontecimientos aportando flexibilidad, sentido ético, responsabilidad y cuidado. Esto se logra a partir de contrastar situaciones, prácticas, lenguajes e ideas, configurando un dispositivo para abordar el pensamiento complejo, ligado a los sentidos, las metáforas, la imaginación, los actos de simbolización y la palabra. La imagen Rosa de los Vientos: “siempre hay un horizonte por conquistar” remite al viaje siempre cambiante e inspirador en el que el espíritu se ensancha para encontrar en lo habitual, lo maravilloso. Obtener un alma de viajero es poder fundamentar los sueños, la contemplación y el regocijo. Consecutivamente, las acciones y los escenarios dispuestos serán un viaje para despertar los sentidos activados por el encuentro con lo novedoso.

Acciones generales concebidas

- Estrategia movilizadora: personajes creativos y campañas de sostenimiento.
- Desarrollo metodológico a través del concepto de inmersiones concebido por un equipo multidisciplinario que acompaña los diferentes escenarios.
- Soporte estético y lenguajes artísticos como plataforma creativa para el desarrollo de los diferentes escenarios.

Acciones específicas

- Diseño y producción de montaje de ambientes creativos:

Ambientes creativos para la integración de los diferentes escenarios de la Rosa de los vientos.

Desarrollo de muestras artísticas itinerantes: conceptualización y producción de materiales, espacios y acciones para la apropiación de los distintos componentes que articulan los propósitos de los escenarios.

Escenarios:

- Nautiluz: un navío para los niños y las niñas - Jardín infantil.
- Malecón de los sueños: espacio para la contemplación, el disfrute estético y el descanso.
- Viento en popa: gimnasio.
- Alquimia saludable: restaurante.

Acciones generales:

- Programación y divulgación de estrategias de inmersión (actividades)

Articulación creativa, artística, metodológica y pedagógica del espíritu, Rosa de los vientos.

- Desarrollo de estrategias comunicacionales

Evento de lanzamiento, aprovechamiento de los medios de divulgación del Municipio de Medellín y realización de BTL como estrategia de sostenimiento.

- Asesoría permanente en los diferentes escenarios a través del equipo multidisciplinario

Equipo compuesto por auxiliar de enfermería, psicólogo, artista mediador, trabajador social, comunicador social y nutricionista.

Diseño idea creativa Rosa de los vientos: siempre hay un horizonte por conquistar

Idea creativa

Consolidar una idea creativa sostenible en el tiempo, capaz de movilizar espíritu y pensamiento, para instaurar el bienestar interiorizado en el desarrollo de la vida y el hacer de los servidores de la Alcaldía de Medellín y sus familias, de tal modo que inspire el conocimiento del ser y el saber hacer, con sentido de equidad, responsabilidad y disfrute.

Fases de investigación

1. Reconocer los lenguajes simbólicos que están inmersos en la cultura de los servidores de la Alcaldía de Medellín, escuchando y observando sus prácticas cotidianas.
2. Lectura y análisis de los referentes cotidianos del Centro de Bienestar Alcaldía de Medellín.
3. Inmersión de los orientadores del programa Desarrollo del Pensamiento Creativo Crisol de Comfenalco Antioquia, mediante una indagación que conlleva a asociar y contrastar ideas, revisar material visual de diverso orden, identificar espacios culturales y propuestas interactivas relacionadas con el contexto que se va a impactar, reconocer experiencias anteriores, desarrollar lectura de imágenes y textos, estimular diálogos en los que surja la poética propia del proyecto.
4. Producción de la idea creativa, diseño exclusivo para la Alcaldía de Medellín
 - Construcción de la imagen por parte del proyecto Crisol de Comfenalco.
 - Conformación del equipo técnico multidisciplinar de base: licenciados en formación estética, diseñador gráfico, metodóloga del Programa Crisol, artista plástico y pedagogos.
 - Socialización de la imagen filosófica, metodológica y conceptual.
 - Construcción de una ruta metodológica de soporte para la cocreación del proyecto con las diferentes áreas de Comfenalco que participan: bibliotecas, cultura, educación, deportes, familia, niñez, alimentos y eventos.
 - Exposición del proyecto a la Alcaldía de Medellín.
 - Adaptación y análisis de la propuesta acorde con recomendaciones de la Alcaldía de Medellín.
 - Presentación de la versión final de la propuesta.

Justificación de la idea creativa

Descripción de la imagen: “Una rosa de los vientos es un símbolo en forma de círculo que tiene marcados alrededor los rumbos en que se divide la circunferencia del horizonte. En las cartas de navegación se representa por 32 rumbos unidos por un extremo mientras el otro señala el rumbo sobre el círculo del horizonte. Sobre el mismo se sitúa la flor de lis con la que suelen representar el Norte, que se documenta a partir del siglo XV. También puede ser un diagrama que representa la intensidad media del viento en diferentes sectores en los que divide el círculo del horizonte” (Wikipedia).

Es por ello que “La rosa de los vientos: siempre hay un horizonte por conquistar” es una metáfora propicia para el viaje siempre cambiante en el que el espíritu se ensancha y encuentra

en lo habitual lo maravilloso. De este modo, los servidores y sus familias encuentran un espacio diseñado para el regocijo y la activación de los sentidos, que les permite reorientar la cotidianidad y profundizar en el sentido de la vida”.

Imagen articuladora de sentidos para la propuesta de intervención de los espacios, la concepción de los materiales y el amoblamiento. A partir de esta idea los arquitectos de la Alcaldía desarrollan los diferentes escenarios:

Surgimiento de la imagen:

La imagen surge como sustento filosófico inspirador, para comunicar poéticamente el contenido del proyecto. Dicha imagen recoge el sentido de la propuesta a manera de síntesis metafórica. Se crean en principio los bocetos, con base en los cuales se consolida la ruta de diseño pedagógico, metodológico y estructural (infraestructura física, materiales, objetos, implementos, equipamiento).

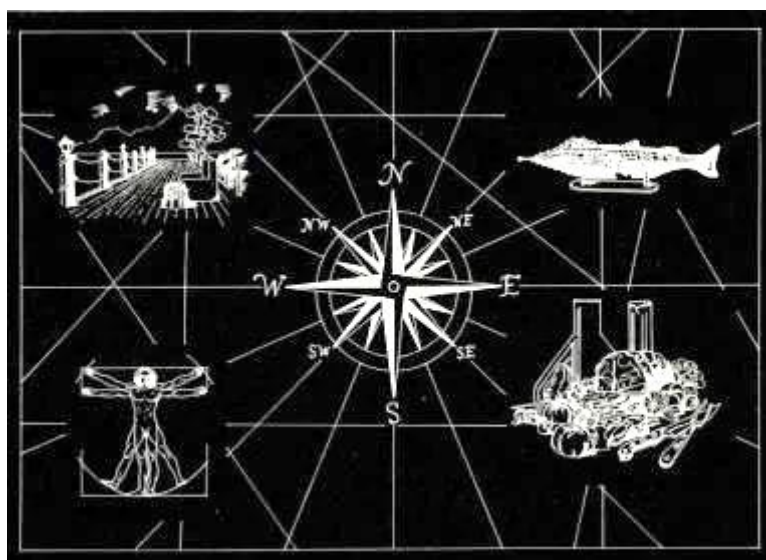


Ilustración 6 Boceto imagen “Rosa de los vientos”



Ilustración 7 Proyecto “Rosa de los vientos: siempre hay un horizonte por conquistar”

Impacto:
las voces de los servidores

testimonios en

Palabras de inauguración del espacio “Rosa de los vientos: siempre hay un horizonte por conquistar”:

Aníbal Gaviria (exalcalde de Medellín): *Siempre era bueno asistir a una inauguración en la que nosotros fuéramos los protagonistas. Cada rato estamos entregando escuelas, estamos entregando vías, estamos entregando tranvías, estamos entregando puentes, estamos entregando hospitales; hoy nos estamos entregando un mejor espacio, para seguir haciendo en la ciudad. [...] para que los servidores públicos puedan tener aquí esa tranquilidad de tener lo más preciado, que son sus hijos y tenerlos en las mejores condiciones. Si hemos hecho con justicia, con equidad, unos jardines infantiles a la par de cualquiera del mundo por la ciudad, también los merecen los ciudadanos servidores públicos de Medellín. [...] Resaltar ese concepto en el que estamos comprometidos de trabajar y seguir trabajando, de perfeccionar cada vez este ‘instrumento’ Alcaldía de Medellín para que siga siendo el corazón de la transformación de la ciudad. Este ‘instrumento’ Alcaldía de Medellín, que somos nosotros, porque no son este edificio ni son los vehículos; este ‘instrumento’ Alcaldía de Medellín somos nosotros, los servidores públicos de la Alcaldía de Medellín.*

Gloria Gaviria García (servidora pública): *El proyecto ha sido la materialización de un sentir y una necesidad de los servidores de tener un espacio para el descanso, para el disfrute, para el relacionamiento entre los servidores. Y sobre todo un espacio para la excusa.*

Tania Vásquez Cuervo (servidora pública): *Para nosotros el centro de bienestar ha sido completamente un espacio para poder disfrutar de muchísimas cosas que nos hacían falta dentro de la municipalidad. Especialmente, el jardín infantil para nosotros ha significado una ayuda completa, un ahorro de tiempo en los procesos que teníamos con respecto al cuidado de los niños, nos ha ayudado mucho a compartir más momentos en familia. Adicionalmente, la calidad humana que tenían todas las profes y todo el personal de apoyo.*

Franklin Mauricio Escobar (servidor público): *Cada detalle, cada profesora se preocupó por una cosa, la nutricionista, la coordinadora, la psicóloga, todo mundo enseñando a que el crecimiento de los niños sea cada día mejor, cada día más, el amor que le tienen, la paciencia, el apoyo que nos dan a nosotros como padres que trabajamos casi todo el día. Aquí que nos cuiden el niño, pues ha sido una bendición de dios.*

Alejandro Arcila Arango (servidor público): *He estado feliz porque el último año, con el proyecto del gimnasio, del restaurante, del jardín infantil, Rosa de los vientos, alquimia saludable, el malecón de los sueños, he logrado unos cambios importantes para mí, tanto en la salud como en mi forma de ser y mi forma de actuar.*

Diana Cristina Sánchez (servidora pública): *Me siento una persona diferente, la parte anímica me ha cambiado bastante, mi parte de estrés también. Lo que hace que estoy en el gimnasio he bajado catorce kilos y medio, lo cual ha hecho que mi vida personal con mis hijos sea más feliz, puedo jugar con ellos sin cansarme tanto.*

El espacio de bienestar “Rosa de los vientos: siempre hay un horizonte por conquistar” aportó a los servidores públicos una nueva percepción de ellos mismos, encontraron motivos para intercambiar experiencias, agregando placidez a la vida cotidiana. Se distanciaron de la rutina liberando el estrés, reinventando las emociones, activando el contacto ritual con los espacios y las personas. Se reconocieron en los gustos, deseos, talentos y hobbies, advirtieron el valor de lo simple, pudiendo contrastar las exigencias del ser frente a las exigencias del tener. Se valoró el tiempo para compartir, más que el tiempo para producir, esto hace menos pesada la exigencia diaria y transforma las demandas en expectativas futuras.

La acción lúdica fue una experiencia con contenido, por cuanto se dio como resultado una composición de momentos denominados inmersiones, que marcan acciones relevantes que superan el concepto de actividad y dejaron en las personas un sello, porque se aprende algo que transforma el conocimiento previo, ya sea desde lo emocional, sensible o práctico.

Es importante destacar el valor diferenciador que aportó la metodología del Programa Crisol para conectar todas las intervenciones al concepto metafórico con contenidos móviles, provocadores de sentidos, desde experiencias reflexivas, sensibles, lúdicas y estéticas.

La teatralidad y la puesta en escena, un sello de Crisol para el proyecto “Rosa de los vientos”.

La teatralidad fue una estrategia transversal que acompañó en este caso los diferentes escenarios y la interpretación de los mismos en diferentes acciones. Se crearon intervenciones itinerantes con personajes que motivaron el viaje de “Rosa de los vientos: siempre hay un horizonte por conquistar”. Estos personajes creaban situaciones y narrativas particulares para activar la campaña comunicacional de la “Rosa de los vientos”. Uno de los personajes diseñados fue “Cartera”, cuya finalidad era trabajar una poética relacional mediante los mensajes y las cartas, que se convierten en provocación; adicionalmente, se crea una estación buzón para depositar allí la correspondencia. Este recurso se vuelve muy potente porque las personas empezaron a conectarse a través de las cartas.

La teatralidad se dio por medio de las atmósferas creativas. La atmósfera creativa está planteada como un espacio polifuncional, acogedor, comunicable, con calidad estética, en su diseño e intervención en cuanto acoge los diferentes públicos que participan en el proyecto: niños, jóvenes, adultos, adulto mayor.

Ver link de la propuesta

Rosa de los vientos 1

<https://drive.google.com/open?id=0B3G-izBddXnKNWxvd1dEbWFkOFk>

Rosa de los vientos 2

<https://drive.google.com/open?id=0B3G-izBddXnKLWRqcHNIRkZTdHc>

Teatro del Aire

<https://drive.google.com/open?id=0B3G-izBddXnKcnRiREdDQ29kajQ>



Ilustración 9 Personaje carterero



Ilustración 10 Personaje carterero



Ilustración 8. Personaje Cartera Ilustración

Título	Híades: Estrella de lluvia: una mirada al universo.
Lugar	Parque Ecoturístico “El Salado”, Municipio de Envigado, Antioquia Observatorio ambiental y cultural.
Fecha	Enero 2017 – 2019 – enero 2019.
Cliente	Alcaldía Municipio de Envigado.

Intervención creativa: Taller en contexto de realidad	
Título	Intervención creativa “Guía para viajeros” Humanización del servicio.
Lugar	Hotel y Parque Ecológico Piedras Blancas Comfenalco, corregimiento de Santa Elena, Medellín. Centro de convenciones y hotel Recinto Quirama Comfenalco, Carmen de Viboral, municipio de Antioquia.
Fecha de realización	Se atendieron 101 profesionales anestesiólogos distribuidos en 6 grupos, así: Grupo 1. Septiembre 7 del 2013. Lugar: Hotel Piedras Blancas. Grupo 2. Septiembre 14 del 2013. Lugar: Recinto Quirama Grupo 3. Septiembre 28 del 2013. Lugar: Hotel Piedras Blancas. Grupo 4. Octubre 19 del 2013. Lugar: Hotel Piedras Blancas Grupo 5. Noviembre 16 del 2013. Lugar: Hotel Piedras Blancas. Grupo 6. Noviembre 30 del 2013. Lugar: Hotel Piedras Blancas.
Cliente	Federación Gremial de Trabajadores de la Salud FEDSALUD Intervención – Talleres con anestesiólogos.
Duración del proceso de estudio del contexto, diseño, producción e implementación	Dos meses de construcción de la propuesta, en la que el equipo de diseño realiza una inmersión en terreno, que consiste en hablar con los anestesiólogos, ingresar a quirófanos, que es el espacio de trabajo, visitar los lugares de descanso y compartir este tiempo con ellos. Realización de un video, del cual se retoman aquí los testimonios de las familias y de ellos mismos frente a cómo se ven y cómo los ven desde su labor.
Descripción de la experiencia	
<p>Público: 101 anestesiólogos de la ciudad de Medellín.</p> <p>Propósito: en respuesta a la solicitud por parte de la Federación Gremial de Trabajadores de la Salud, FEDSALUD, para un grupo de 101 anestesiólogos de la ciudad de Medellín que requieren abordar la humanización del servicio de salud de estos profesionales, el equipo del Programa Crisol identifica una clave metodológica detonante del proceso. Se trata de tomar distancia del concepto de profesión que en este caso tiene una connotación de exclusividad, lo que podría convertirse en obstáculo para la reflexión.</p> <p>La noción clave propuesta al interior del equipo del programa en su proceso de diseño creativo fue pensar el oficio, entendido como práctica que se perfecciona en la</p>	

experiencia, lo cual le concede un carácter propio, dado por la singularidad de quien lo realiza, se perfecciona con el tiempo y se reinventa en el día a día, esto en contraste con la tarea que es repetitiva y poco reflexiva. Esta elección metodológica plantea un diseño de taller que se da en cuatro momentos:

Momento 1, acción performática: los anestesiólogos ingresan a un auditorio en el que está instalado un set sonoro compuesto por elementos no convencionales como pipetas de gas, rin de bicicleta, canecas, consola de grabación y efectos. Un músico ingresa al espacio y comienza a improvisar con estos elementos, graba la producción y la comparte. Luego, la tallerista mediadora invita al grupo de anestesiólogos a crear diferentes atmósferas sonoras; esta provocación inicial es el punto de partida para que se dé la reflexión.

Momento 2, ejercicio cartográfico: se hace entrega de un mapa en el cual se establecen las siguientes coordenadas:

Oficios: que corresponde a la labor del anestesiólogo asociado a otras búsquedas.

Textualidades: diálogos y narraciones, que surgen de la práctica.

Personajes: son caracterizados por los anestesiólogos en el mapa, teniendo en cuenta dos tipos de personajes (se asumen como personajes porque se hace una descripción de tipo emotivo, considerando lo que les representa como sujetos): uno, quienes influyeron en la elección del oficio en el campo de la profesión, y dos, con quienes se relacionan cotidianamente en el desarrollo de la labor.

Espacio y relaciones: interacciones con personal de la salud con colegas, ayudantes y personas que buscan la atención médica, tecnologías y materiales propios del oficio.

Materiales: bajo dos categorías: uno, materiales constantes, aquellos que le pertenecen al lugar del oficio, le son propios; dos, materiales espontáneos, aquellos de tipo personal que sin ser del oficio acompañan como otra piel a aquel a quien le pertenecen.

Después de cada momento se realiza una reflexión que recoge las diferentes apreciaciones y se hace un retorno constante al propósito del taller, en este caso la humanización del servicio médico.

Momento 3, esculpir el oficio: con los elementos anteriormente desarrollados se esculpe una imagen tridimensional que representa lo que para cada uno significa el oficio de anestesiólogo. Para ello se les hace entrega de materiales neutros similares a los utilizados en el quirófano: en una bolsa de tela cruda encuentran un cuadrado de madera que sirve de base, palos linguales, porcelanacrón (pasta maleable, de color blanco) para esculpir, cuerda, una tarjeta en la que consignará el nombre de la obra escultórica.

Momento 4. A manera de cierre se proyectó un video que acompañó Crisol y lo realizó FEDSALUD. Para realizar este video se visita el espacio real de los anestesiólogos y se tienen en cuenta sus familias. En él se enfatiza en:

- ¿Qué significa ser anestesiólogo?
- ¿Qué espera un anestesiólogo de sus compañeros?
- ¿Qué espera un paciente de su anestesiólogo?
- ¿Cómo lo ve su familia?

Estas preguntas estuvieron presentes en el transcurso del taller enmarcadas en las diferentes acciones previstas en el desarrollo metodológico. Se logró que las personas pudieran elegir caminos divergentes para aproximarse a las ideas centrales, aboliendo los sesgos e incorporando un ambiente de fluidez para ejercer la autonomía crítica y movilizar de forma proyectiva propuestas e ideas.

Impacto:

Momento 1, acción performática

A partir de este ejercicio de apertura se establece un conversatorio inicial en el que se retoman las características del oficio a la luz de la innovación, la recursividad, el azar y lo azaroso. El azar y lo azaroso no están dentro de sus coordenadas, asunto frente al cual se resisten, sustentan que los protocolos que siguen son muy estrictos y no se permiten estas dos categorías. La tallerista mediadora insiste en la pregunta y finalmente les dice que el azar y lo azaroso está relacionado con la condición humana, por tanto, es necesario retomar esta reflexión. Este elemento se convierte en un detonador importante para que surjan otras lecturas, bajo la consigna de descolocarse, para volver sobre lo habitual. De esta forma, el grupo de profesionales anestesiólogos participó de una experiencia que les posibilitó dimensionar la labor cotidiana desde el ejercicio de la mirada y la escucha consciente. Se tornaron observadores de sí mismos a través del otro. Afrontaron preguntas problematizadoras que implicaron situaciones de desacomodo con el fin de configurar un estado de indagación crítico reflexivo en el que cada participante confió en su situación de observador y entregó su sentido y sentir, resignificando el hacer de su especialidad profesional.



Ilustración 11 Intervención momento 1: grupo anestesiólogos

Palabras de los participantes

- Al igual que en esta experiencia musical, en nuestro oficio requerimos de la creatividad y la recursividad para poder resolver contingencias.
- Este momento de introducción nos generó confianza y salir de la rutina.
- El aprovechamiento de recursos simples para hacer música nos hace retornar a los conceptos simples de la vida.
- Creo que el arte permite a las personas ser más equilibradas.
- Los médicos necesitamos de estos espacios de formación ya que siempre estamos encerrados resolviendo situaciones que tienen que ver con la vida de las personas.
- La pasión y el talento son importantes en cualquier disciplina para aportar valor a lo que se hace.

Momento 2, ejercicio cartográfico

Después de un tiempo de observación, llegó el momento de arriesgarse para adentrarse en el nuevo código y encontrar el propio lenguaje. Se agudizó la concentración en el mundo interior asociado a la vivencia de su práctica en el ámbito de la salud y la enfermedad, así como en las relaciones que construyen con sus colegas, pacientes, entorno administrativo y familiar.

Se recuperaron los paisajes y situaciones propios para acercarse al mundo de los otros e iniciar el proceso de comprensión e interpretación de lo vivido, pero hasta entonces no reflexionado.

La sensación de crisis e incertidumbre aparece, se invierte la disposición inicial y se encuentra cada uno mirándose a sí mismo y se desconoce. Algunos lo entienden y se disponen a transformarlo, otros son vencidos por el miedo y vuelven a su lugar de acomodo.

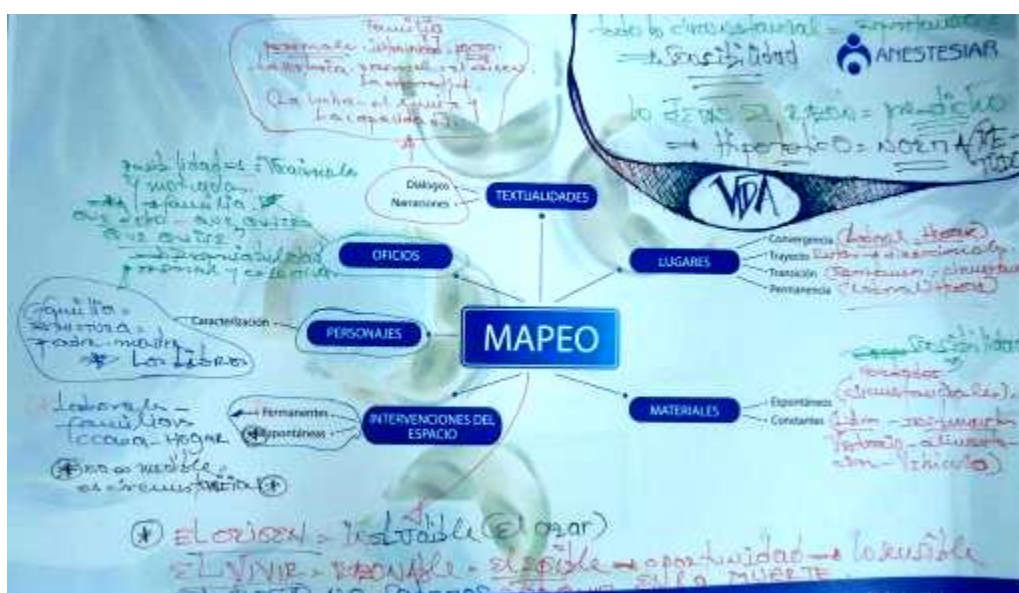


Ilustración 12 Ejercicio cartográfico: intervención “Guía para viajeros” grupo anestesiólogos



Ilustración 13 Ejercicio cartográfico: intervención “Guía para viajeros” grupo anestesiólogos

Ilustración 15 Ejercicio cartográfico: intervención “Guía para viajeros” grupo anestesiólogos

Palabras de los participantes

- Nuestra profesión debe realizar procedimientos muy precisos, sin embargo, al estar trabajando con seres humanos, esto conlleva a que también tenga mucho de incierto y azar.
- No podemos dejar nada al azar. Para mí, el azar sucede más en la relación con el paciente, porque uno no sabe cómo van a responder en la nueva circunstancia.
- Nosotros manejamos mucho estrés en nuestra profesión, es por ello que algunos equilibran esto comprando lo que sale de última moda, falta más espiritualidad.
- Los anestesiólogos somos bipolares. En la mañana podemos estar bien porque fue exitoso un procedimiento; en la tarde fallece un paciente, entonces emocionalmente estamos en el suelo. Luego llegamos a la casa y estas situaciones no se entienden, estamos solos con estos sentimientos porque por más que las contemos, esto no se va a entender.
- A mí me gustaría saber hacer algún arte, después de que yo salgo para mi casa no sé qué hacer con las manos, no tengo ningún talento artístico.
- Uno en principio cuando empieza su profesión, cree que tiene que forzar a que todas las personas continúen viviendo, pero con el tiempo uno piensa que por ejemplo los abuelos merecen una muerte digna al lado de sus familiares.
- Yo creo que mi labor es dar vida, nunca me he arrepentido de reanimar a un paciente y nunca dejaré de hacerlo, esto para mí es una convicción.
- Nosotros en el quirófano somos como un piloto de avión. Se cuenta con un segundo para tomar una decisión. Somos los que visualizamos y determinamos qué se debe hacer, esto es de gran responsabilidad porque hay muchos esperando que se tome la mejor decisión.
- Nosotros estamos habituados a pedir ayuda a los compañeros, tenemos un alto sentido de solidaridad y compañerismo, aprendimos a trabajar en equipo.
- Tenemos algunas dificultades con los cirujanos porque ellos creen que no se equivocan y tienen un ego muy afianzado.
- Nosotros debemos ser neutrales, no debemos dejarnos afectar, no podemos llevar las situaciones del quirófano a la casa y viceversa.
- Hay situaciones que uno considera muy sencillas de resolver, luego se complican y uno debe tener toda la serenidad para resolverlas.
- En los turnos en que uno está solo y requiere alguna ayuda, la opción más apropiada es llamar a un compañero. Para nosotros es importante contar con otro. Esto es habitual.

- Uno a veces tiene situaciones que le han enseñado. Yo tuve un niño con cáncer que me enseñó lo que significa la compasión porque en medio de su dolor me tomaba con sus dos manos mi mano y me decía: “gracias”.
- Las personas cuando llegan donde nosotros están demasiado vulnerables y necesitan de nosotros toda la comprensión y acompañamiento.
- Somos un gremio muy difícil, nos gusta mucho la apariencia, el último carro, vivir en lugares exclusivos de la ciudad, y si por alguna razón uno se sale de ese parámetro, es juzgado. A mí, por una situación personal, me tocó vivir en un barrio normal y un compañero me decía que ese no era un lugar para un anesthesiólogo.
- Nosotros somos el eje central, somos como ese rin de bicicleta, somos el centro de toda una cadena.
- Yo amo mi profesión. Esto necesita mucha pasión y entrega.
- Todos los días se encuentra uno con nuevas situaciones, la nuestra no es una labor monótona.
- Me gustan mucho los casos que me retan.
- Yo creo que uno no se debe involucrar tanto emocionalmente. Si se tienen que hacer turnos largos o cambiar algo, eso no es importante, debemos aprender a sortear todas las situaciones.
- Considero que esta capacitación con la filosofía tan flexible que maneja, no debería ser de carácter obligatorio.
- Creo que estamos expuestos a muchas tensiones, esto es importante transformarlo flexibilizando las condiciones laborales.
- Creo que son importantes los protocolos, pero no todo debe estar sometido a ellos porque muchas situaciones humanas se salen de estos parámetros.
- Son importantes los protocolos porque son la manera de hacer las cosas con control y con estándares de calidad.
- La medicina se ha vuelto muy deshumanizada y uno a veces cae en ello; es sorprendente la cantidad de casos que llegan por accidentes de motos y nosotros frente a eso no hacemos nada, no creamos conciencia, pues paradójicamente es lo que más aporta económicamente.
- A veces un paciente llega con ciertas creencias y no permite que se le realicen algunos procedimientos, esto es delicado y nosotros debemos compartirle lo que esto significa para no incurrir en falta; se hace todo lo legal, pero no se está exento de este tipo de dificultad.

- Existen pacientes que llegan muy reacios y con prevenciones para la realización de un procedimiento. Por lo general, pacientes de este tipo hacen que todo se complique.
- Debemos estar siempre muy atentos porque si se deja algo suelto no existen segundas oportunidades.
- Nuestra comunicación con el paciente es muy poca, pero es la persona que más nos marca porque él entrega al anestesiólogo la vida, y esto es trascendente.
- Somos artistas porque conocemos el ser humano en su totalidad y lo llevamos al umbral de la muerte y lo volvemos a rescatar.
- Nuestra profesión es la más integral del campo de la medicina.
- El paciente llega con un nivel de vulnerabilidad muy alto, está bajo una situación de miedo porque desconoce a lo que se va a enfrentar. Está en nosotros brindar tranquilidad para minimizar este nivel de ansiedad.

Los anestesiólogos reconfiguraron su quehacer en el oficio, moldeando una escultura que plasmó todo aquello que ha pasado por su mirada reflexiva.

En principio apareció lo obvio, pero con la acción de domar el material, atendiendo a la laboriosidad del artesano, surgió lo no dicho, lo contingente, lo diverso. Se tocó más allá de lo evidente, dando sentido al universo íntimo que enlaza emoción y pensamiento.

Se agudizó la concentración hacia el mundo interior, esto conllevó a construir el encuentro y la diferencia. Este esfuerzo de identidad intensificó la noción de humanizar la convivencia para recibir la riqueza de lo distinto, bajo un clima de solidaridad y confianza. Se realiza una exposición museística que conlleva a una nueva visualización y diálogo que posibilita el paso de lo íntimo a lo colectivo.

Palabras de los participantes

- A pesar de que todos utilizamos el mismo material, surgió la creatividad de cada uno.
- Este trabajo fue valioso en cuanto utilizamos todos los sentidos.
- Fue un trabajo de desubicación necesario.
- Me sentí en mi tiempo de infancia, hacía mucho rato que no moldeaba.

- Este material es muy similar a algunos materiales que nosotros utilizamos en medicina.
- Utilizar materiales neutrales para este ejercicio permite que la obra resultante tenga el sentido a través de la forma.
- Me logré relajar.
- Pensar uno lo que hace no es nada sencillo.
- Yo disfruté más el momento inicial del conversatorio que el momento de esculpir. Soy una persona más de la palabra.
- Este ejercicio nos hizo pensar y detenernos. Nunca había hecho una obra de estas características. Me puso a reflexionar mi hacer.
- Me gustó ver las imágenes de los compañeros, la diversidad de ideas.
- En principio no le veía sentido a lo que estaba haciendo, pero me solté y logré encontrarle significado.
- No estamos enseñados a esta manera de hacer las cosas, venimos de una disciplina muy concreta.
- Creo que fue importante pensarnos, pocas veces nos detenemos para estar con nosotros mismos.
- Me gustó la forma como se fue desarrollando la actividad, escuchamos la música, hablamos, hicimos una escultura y reflexionamos.

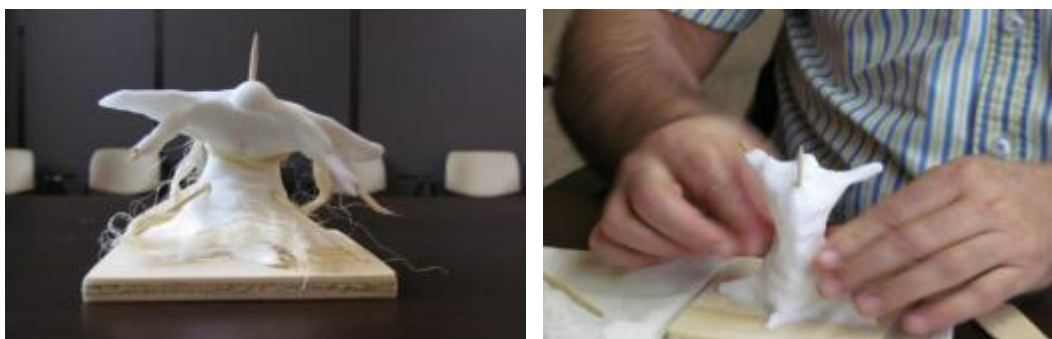


Ilustración 16 Esculpir el oficio, intervención “Guía para viajeros” grupo anestesiólogos

Momento 4, visualización del video

A manera de cierre se proyectó un video que enfatiza en:

- ¿Qué significa ser anestesiólogo?
- ¿Qué espera un anestesiólogo de sus compañeros?
- ¿Qué espera un paciente de su anestesiólogo?
- ¿Cómo lo ve su familia?

Estas preguntas estuvieron presentes en el transcurso del taller, enmarcadas en las diferentes acciones previstas en el desarrollo metodológico. Se logró que las personas pudieran elegir caminos divergentes para aproximarse a las ideas centrales, aboliendo los sesgos e incorporando un ambiente de fluidez para ejercer la autonomía crítica y movilizar de forma proyectiva propuestas e ideas.

Palabras de los participantes

- Yo realmente estaba muy desmotivado para venir a este encuentro, pero me voy satisfecho; me reencontré con viejos compañeros y conocí compañeros nuevos, fue gratificante.
- Cuando nos invitan a estas reuniones uno cree que es a lo mismo y aquí pudimos despejarnos y hablar de lo que hacemos.
- Yo creí que venía a una convivencia a quitarnos los zapatos y abrazarnos. Aquí pensamos, esculpimos, movilizamos todos los sentidos para comprender las dimensiones del ser.
- Yo no soy mucho de lo simbólico, pero valido que nos hayan sacado de la rutina y estemos en este lugar de participación.
- Creo que necesitamos más espacios como estos para expresarnos.
- Me parece importante que también se humanice la parte administrativa.
- No me había detenido a pensar lo que hago, creo que si lo hacemos más cotidianamente logramos disminuir el estrés.
- Nos adentramos en nosotros mismos. Casi nunca lo hacemos. Volvimos al yo, nos hicimos preguntas desde muchos puntos de vista. Desde lo personal es posible hacer una catarsis, necesitamos espacios evasivos y no repetitivos.
- Se creó un espacio para evaluar qué hacemos y cómo lo hacemos. Ojalá se pueda repetir la experiencia por fuera del ámbito laboral. Nos permitió saber hacia dónde vamos.
- Rompí barreras, me liberé, me llevó a otra onda para no estar quieto.
- Es importante perder el miedo al ridículo.
- El ser médico se ha perdido. Con el modernismo se ha perdido contacto.
- En el oficio uno se rutiniza, se carga con el volumen de trabajo y se recibe la enfermedad.
- A veces me canso y tengo baches. No he buscado alternativas para dinamizar mi oficio.
- No somos nosotros, somos para los otros.

- A veces tenemos frustración frente a lo insalvable.
- El estímulo es personal.
- El oficio evoluciona con el paso del tiempo y contiene otras alternativas.
- La vida está llena de escenas. Uno se comporta de acuerdo con el escenario.

Hallazgos

- La intervención realizada permitió generar un espacio de conversación y encuentro por medio de una metodología participativa, interactiva y relacional. Esto conllevó al ejercicio de la crítica sana y responsable en relación con el servicio y el oficio.
- En general, el oficio se percibe como una profesión vocacional, de interés y convicción. La responsabilidad y la precisión en el mismo son factores claves para el éxito. Si bien muchos asuntos son medibles y predecibles, existe un margen para las situaciones humanas que se sale de los parámetros habituales. Esto requiere un espíritu atento, alerta y dispuesto.
- Se resalta la importancia del trabajo en equipo como gremio solidario y con capacidad de reconocer falencias y momentos de dificultad.
- Algunas mujeres manifiestan que aun hoy, no se ven lo suficientemente visibilizadas en su oficio y valoradas por sus colegas.
- Los participantes generaron estrategias de comunicación válidas por cuanto participaron activamente de los ejercicios y los conversatorios. Demostraron la necesidad del encuentro para escuchar y ser escuchados.
- Los participantes validan la pertinencia del ejercicio y sugieren la continuidad del mismo con miras a fortalecer la reflexión sobre el oficio.

Intervención creativa: Taller en contexto de realidad

Título	<p>“Cena teatral”</p> <p>Segunda fase anestesiólogos:</p> <p>La pregunta generada por el Sindicato Antioqueño de Anestesiólogos, Anestesiología: ¿Cómo trabajar el protocolo de seguridad de los anestesiólogos para que no se les vuelva disciplinar y un saber automatizado?</p> <p>En este caso se diseñó un espacio teatral en un lugar no convencional, un restaurante (en el que son atendidos inicialmente con una entrada, y posterior</p>
--------	--

al ejercicio teatral cenar y comparten). Son conducidos en oscuridad total, guiados por el sonido del corazón, efecto que crea un músico en escena. Los espectadores quedan en el centro del escenario, una cinta de color delimita el espacio, se enciende una luz y allí aparece el actor, que se desdobra en los dos personajes, anesthesiólogo y persona a la que se le hace una intervención quirúrgica.

De este modo los espectadores anesthesiólogos se encuentran en una relación absurda (no habitual y cuestionante), pues son confrontados por la expresión corporal del actor con los elementos humanos de su oficio, acompañamiento para el tránsito de la anestesia. El propósito aquí era transformar el protocolo de seguridad en quirófano, en experiencia estética, que se construye en la proximidad a la frontera entre la vida y la muerte.



Ilustración 17 Cena teatral – Anestesiarse – Sindicato Anesthesiólogos, agosto 2016

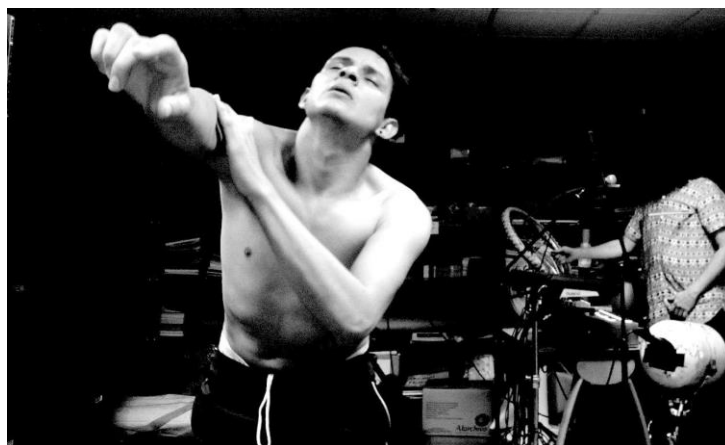


Ilustración 18 Cena teatral – Anestesiari – Sindicato
Anestesiólogos, agosto 2016

Lugar	Restaurante campestre de la ciudad de Medellín
Fecha	Sesiones 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11 de agosto del 2016 (7 sesiones)
Cliente	Sindicato de Anestesiólogos de Medellín, Anestesiari. Ver informe en anexos
Título	“Trayecto sonoro: un camino de ida y retorno” Instalación muestra artística itinerante
Lugar	Parque Ecológico Piedras Blancas – Corregimiento de Santa Elena
Fecha	Mayo 2011 a mayo del 2012
Cliente	<p>Comfenalco</p> <p>La propuesta se basa en el diseño de experiencias artísticas que recuperan materiales, objetos y usos relacionados con los haceres y los espacios que se redimensionan al ser intervenidos artísticamente. Los senderos del Parque Arví ofrecen múltiples posibilidades para provocar los sentidos de quienes transitan, dando forma a la conexión existente entre parque, corregimiento y ciudad.</p> <p>Los diferentes públicos podrán aprovechar esta plataforma que será mediada por diferentes experiencias que se apoyan en lenguajes del diseño, las artes plásticas, la música, que sirven como escenario para afianzar estéticas plurales y diversas. El agua se convierte en esta instalación en el elemento convocante para recibir a pobladores y visitantes. Durante el proceso de intervención es posible involucrar los sonidos naturales y espontáneos del Parque, ensamblados a instrumentos sonoros de gran escala contruidos en guadua, cuyo efecto es la narración sonora como acontecimiento propiciador de la lúdica del agua.</p>



Ilustración 19 Instrumento Gong con sistema de motor que impulsa una baqueta que le da el golpe. Muestra artística itinerante “Un camino de ida y retorno”, Piedras Blancas, 2011



Ilustración 20 Parque Ecológico Piedras Blancas de Comfenalco - ubicado en la reserva Arví, corregimiento de Santa Elena, Medellín, 2011. “Un camino de ida y retorno”, muestra artística itinerante



Ilustración 21 Parque Ecológico Piedras Blancas de Comfenalco - ubicado en la reserva Arví, corregimiento de Santa Elena, Medellín, 2011.



Ilustración 22 Parque Ecológico Piedras Blancas de Comfenalco- ubicado en la reserva Arví, corregimiento de Santa Elena, Medellín, 2011. “Un camino de ida y retorno”, muestra artística itinerante



Ilustración 23 Palos de lluvia con sistema de motor, que giran a diferentes ritmos. Muestra artística itinerante “Un camino de ida y retorno”, Piedras Blancas



Ilustración 24 Palos de lluvia con sistema de motor, que giran a diferentes ritmos. Muestra artística itinerante “Un camino de ida y retorno”, Piedras Blancas



Ilustración 25 Instrumento Celesta. Muestra artística itinerante “Un camino de ida y retorno”, 2011, Piedras Blancas

“Un camino de ida y retorno” es un túnel sonoro de diez y seis metros de largo por cuatro de ancho, empotrado temporalmente en el terreno del Parque ecológico Piedras Blancas.

El recorrido inicia en una plataforma de madera, en la que está pintada una obra de un artista plástico del Programa Crisol. Esta obra fue realizada en el terreno, hace alusión a la vegetación que se encuentra en el entorno del parque.

Después de pasar la plataforma, recibe a los visitantes el toque de un instrumento llamado “gong” que se encuentra en la parte superior a la entrada. Después de pasar el umbral y transitar la madera se desciende a un piso de piedra. En el trayecto se encuentra una marimba que mediante un sistema de piñones simula el goteo del agua.

Posteriormente, en el recorrido se encuentra un sistema de palos de lluvia girando a diferentes velocidades, con un sistema de motor eléctrico que causa diferentes sensaciones de caída de agua.

Al final del trayecto se escucha la celesta en la parte superior de la salida. Un mecanismo hace girar un martillo que la golpea y genera un sonido brillante de metal. Es un elemento sorpresa porque estamos relacionados con elementos de piso, y este hace un anuncio para que la mirada se dirija hacia arriba antes de culminar el trayecto.

Adicionalmente, al final se realizan talleres con los palos de lluvia y bajo el acompañamiento de un músico tallerista del Programa Crisol.



Ilustración 26 Imágenes de las plantas que existen en el bosque de Arví.
Insumo para la obra sobre el piso de madera – técnica acuarela y
posteriormente pintura en piso de madera en vinilo.



Ilustración 27 Boceto de instrumentos hechos en guadua, estudios realizados para
el desarrollo de la muestra artística itinerante en el Parque ecológico Piedras
Blancas, Arví

Intervención creativa: Eventos institucionales	
Título	“El talento de las personas con discapacidad florece” Olimpiadas nacionales especiales FIDES – Comfenalco Antioquia
Lugar	Coliseo Yesid Santos – escenario deportivo área metropolitana
Fecha de realización	2010
Cliente	FIDES (Fundación para la Investigación y el Desarrollo de la Educación Especial), en Colombia
Duración del proceso de estudio del contexto, diseño, producción e implementación	Dos meses: marzo abril de 2011
Descripción de la experiencia	
<p>Público: deportistas con discapacidad, delegados del gobierno, fundaciones e instituciones que trabajan con discapacidad, público en general.</p> <p>Propósito: Marta Cristina Gómez Vélez es una artista que vive en Envigado, un municipio del área metropolitana localizado en el Valle de Aburrá, al sur de Medellín, capital del departamento de Antioquia. Ella trabaja diversas técnicas en las cuales plasma retratos y paisajes mediante la utilización de colores que conforman formas de diferentes tamaños y formatos. Se realizó con Gómez Vélez un ejercicio performático de improvisación con el acompañamiento y la dirección del Programa Desarrollo del Pensamiento Creativo Crisol de Comfenalco. La artista manipula los materiales de pintura sobre una superficie de vidrio iluminada por debajo por una fuente de luz (mesa de luz). El material es intervenido directamente con los dedos y en ocasiones con algún objeto puntiagudo que le permite realzar formas, volúmenes y figuras. La artista se deja llevar intuitivamente a través de la dispersión del material. A medida que avanza su construcción, ella observa en una pantalla de gran formato la proyección de su trabajo mediante una cámara ubicada en la parte superior y que capta en un ángulo vertical el desarrollo de la obra. La estructura de las formas de la pintura está sujeta al plano de la perspectiva establecida. Aparece un personaje, un rostro que visualiza la obra con un signo de interrogación en la parte superior, quizás así como la misma artista observa el conjunto final en la pantalla proyectada. Marta tiene parálisis cerebral, su movilidad es reducida en extremidades superiores e inferiores. El proceso de creación de la artista no está ligado exclusivamente al resultado final. El lenguaje plástico da cuenta de un estado emocional y simbólico que expresa la singularidad de lo que no se puede describir verbalmente. La narración en este caso se materializa plásticamente en un objeto real y</p>	

concreto que comunica su mundo interno a través de símbolos mediatizados por los elementos plásticos.

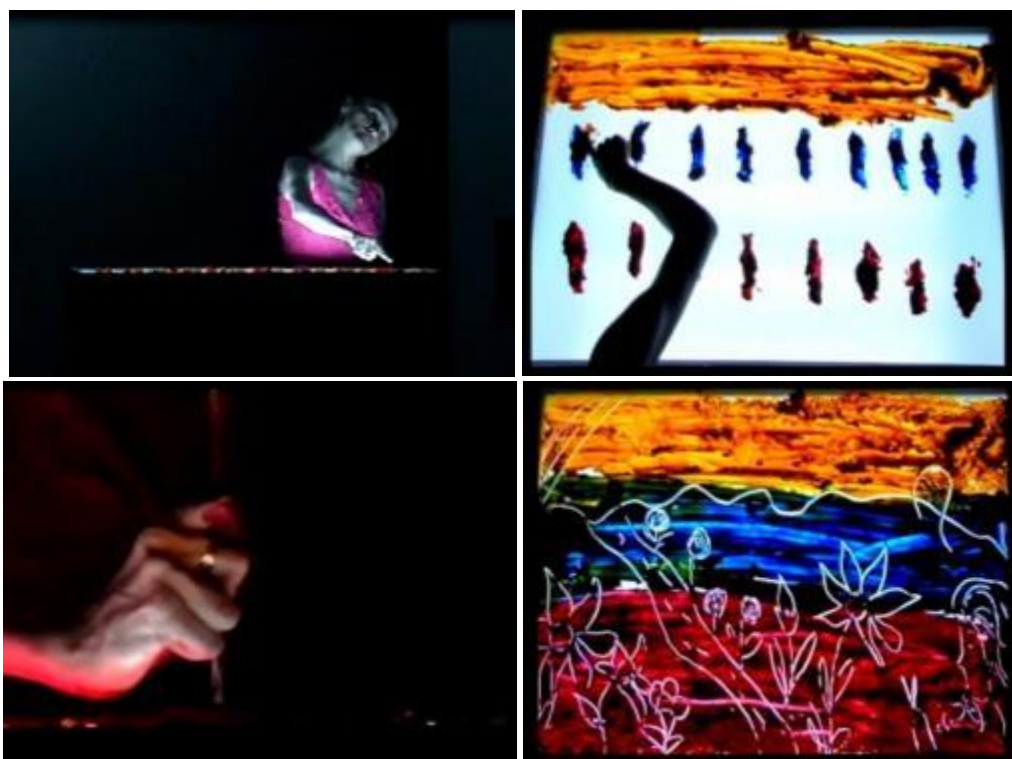


Ilustración 28 Acción performática evento creativo de inauguración Olimpíadas Nacionales Especiales Fides, 2010. Personas con discapacidad

Impacto: Mejía Torres, escritor, realiza la siguiente reseña acerca de la obra de Marta Cristina

Al contemplar una obra desconociendo al autor, el observador ignora la tras escena de su creación. Importa en esencia que la pintura esté ahí, insinuando desde su forma su intencionalidad poética y estética. ¿Quién puede imaginarse que tras las pinturas alegres y vitales de Renoir esté la mano de un hombre acosado por impedimentos artríticos o que aquellas bailarinas del Molino Rojo están plasmadas por la torpeza de Toulouse Lautrec, alguien cuyo crecimiento quedó inacabado como consecuencia de un accidente? Ejemplos que evidencian que la creación no pone fronteras a quienes gozan de la capacidad creadora y la plasman en la producción de sus obras. Este es el caso de Marta Cristina Gómez Vélez, de quien se reproduce su obra con una invasión de color, espléndida imagen en la que es difícil captar las huellas de su discapacidad, una parálisis cerebral que le produce una hemiplejía izquierda. Marta manifiesta que sólo tuvo conciencia de

su discapacidad a los 21 años, cuando se traslada del municipio de Urrao, en donde se graduó como Bachiller Académico con énfasis en Ciencias Exactas, y se enfrenta a la dinámica de la ciudad de Medellín, cuya complejidad debe asimilar con las limitaciones que en esta nueva situación le afectan y que resuelve con su pertinaz búsqueda estética, la misma que la lleva a un proceso de formación en diferentes artes. Continúa su labor artística y se le ve por ello vinculada a un grupo de pintura de la Universidad Nacional de Colombia, orientado a personas con discapacidad, y luego, bajo una tutela más personalizada, con la artista María Elena Escudero. Con la evocación y presencia de Marta Cristina se quiere despertar un sentido de apreciación para valorar las capacidades de quienes obviando las limitaciones despliegan sus experiencias artísticas, o como en la motivación de estas Olimpiadas, de sus destrezas físicas sobre las cuales se despierta un espíritu de sana competencia. Con esta obra de la artista, que se caracteriza por una gran presencia de colores fuertes y paisajes naturales que evocan la sensibilidad natural de la vida cotidiana, se representa una simbología que pone a dialogar las fuerzas de creación y las del deporte, justamente donde estas quizás no fueran posibles. (Mejía Torres, 2010)

Con motivo de la celebración de las Olimpiadas Especiales FIDES en Medellín, en el año 2010, Marta Cristina elaboró la siguiente obra que se entregó a los participantes de las justas deportivas en forma de postal.



Ilustración 29. Marta Cristina Gómez Vélez: El talento de las personas con discapacidad florece. Óleo sobre lienzo, 2010

Intervención creativa discapacidad

<https://drive.google.com/open?id=0B3G-izBddXnKelAybXFwRVhCZFU>

Experiencias significativas: Intervención creativa eventos institucionales

Título	XI Foro de Educación Inicial -2010 “Experiencias estéticas, para potenciar la imaginación creadora” Cantante Naki Bailarin, artista de ascendencia indígena de la comunidad Emberá Chamí Dirección y montaje, Programa Crisol
Lugar	Teatro Pablo Tobón Uribe
Fecha	6-7 de octubre del 2010
Cliente	Comfenalco Antioquia Intervención creativa foro infancia 2010 https://drive.google.com/open?id=0B3G-izBddXnKQjhwSFI1RUFINTA

Título	Intervención creativa “Centro de Atención Integral a la Infancia CAII” de Comfenalco Antioquia en La Pintada, municipio ubicado al suroeste del departamento de Antioquia
Lugar	Camping Farallones de Comfenalco Antioquia
Fecha	Agosto 2016 Niños suroeste – Centro Integral a la Infancia – Muestra artística Itinerante https://drive.google.com/open?id=0B3G-izBddXnKa3FoSk9jQWQ3WmM
Cliente	Comfenalco Antioquia – Centro de Atención Integral a la Infancia CAII – Pintada

Título	<p>“Feria Buen Comienzo” (el programa “Buen Comienzo Antioquia” es la estrategia departamental para promover el desarrollo infantil temprano de Antioquia, que busca garantizar el suficiente cuidado y el goce efectivo de los niños y niñas desde la gestación hasta los cinco de vida, el Programa Crisol, participa en la propuesta de la feria desarrollando talleres creativos, en uno de los stand instalados para niños de primera infancia:</p> <p>Nombre de la intervención: “Naturalezas” remite al encuentro de lo diverso, se creó un escenario temporal, con una muestra itinerante del museo entomológico de Piedras Blancas, estos elementos asociados a los ambientes sonoros creados por los niños, en compañía de músicos y talleristas, motivan una reflexión vivencial para generar una pedagogía solidaria que dinamice una consciencia ecológica planetaria.</p> <p>Intervención creativa feria niñez https://drive.google.com/open?id=0B3G-izBddXnKaHhoNHdXNzBnVHM</p>
Lugar	Pabellón azul Centro de convenciones y eventos Palacio de exposiciones, intervención, diseño y ejecución de Programa Crisol
Fecha	Septiembre 2014
Cliente	Alcaldía de Medellín

A partir de las fichas se puede inferir que las imágenes poéticas han alimentado las diferentes intervenciones realizadas por el Programa Crisol, a partir de los elementos se han creado arquitecturas, espacios, acciones y relaciones que evocan la fuerza simbólica del agua, el aire, los sueños, el vuelo. Todo ello reafirmando el valor estético individual y colectivo que implica en los seres humanos su capacidad de trascender.

Se da en cada intervención una provocación, el material es una primera instancia de esa provocación en cuanto se asocia poética y metafóricamente a las vivencias más próximas, para luego ser narradas de manera más universal. Surgen muchas preguntas en

cada intervención porque los elementos simbólicos son movilizadores y están asociados a la curiosidad del universo, de los orígenes, de los fenómenos.

Un ambiente se convierte en laboratorio de experiencias porque allí sucede una amplificación de los sentidos. En él se relacionan distintas materialidades del agua, por ejemplo desde la lluvia, el goteo, la cascada, el fluir, y el aquietamiento del rocío en la mañana. De este modo construimos el mundo atendiendo conscientemente la experiencia vivencial con los elementos, se deja fluir, desde la experiencia, para hacernos conscientes de las conexiones que están en nosotros disgregadas. Hoy es importante unir, asociar, ensamblar en actos estéticos de proximidad no manifiesta, intuída, precisa y asociando el ser individual en el ser universal. El tallerista mediador metaforiza los materiales, los intenciona.

En Bachelard encontramos esta fluidez en el contenido de los elementos como refugio poético y capacidad de sumergirse en la memoria profunda en un acoplamiento armónico inextinguible que dispone un tiempo que se reinventa. Va del ser de la ensoñación, al ser de la acción. Atendiendo a este proceso, el tallerista mediador dispone un campo metafórico desde el cual se interroga e interroga. La situación de espectador cambia a la de participante, el campo donde nos estamos moviendo es importante que esté claro, para ello se generan asociaciones emotivas, físicas, materiales, plásticas, lúdicas y reflexivas.

Bachelard (1978) nos plantea en torno a la poética del agua y los sueños: “Una gota de agua poderosa basta para crear un mundo y para disolver la noche. Para soñar el

poder, basta una gota imaginada en profundidad. El agua así dinamizada es un germen; otorga a la vida un ímpetu inagotable”. (p. 20-21)

Los lugares creados y los materiales como recursos deben ser llevados al máximo de expresión para que puedan tornarse en material que comunica, porque puede ser utilizado en nuevas composiciones, más complejas, existe una polisensorialidad, una constructividad en el sentido de elaboración a diferentes planos. El tallerista mediador trabaja con el azar, todo lo que surge es nuevo y aprovecha la novedad del instante. Esto se entiende muy bien desde el teatro, que dispone la improvisación como material para la construcción del personaje y las circunstancias que lo determinan.

Trabajar una concepción estética del espacio y de los materiales, de las relaciones, todo ello está imbricado de manera que se da un acento particular en cada proceso. Surgen en él nuevos elementos que se agregan al motivo inicial. Este material se traduce de forma diversa, dependiendo del grupo poblacional que adopta sus enunciados y propósitos. El escenario dispuesto crea inquietud, y esto hace que siempre retornemos con preguntas más abiertas a este punto de partida. Cuando algo se sale de lo reconocido, se hace necesario, porque el ser humano necesita la incertidumbre como motor de búsqueda y principio de relacionamiento. Es importante no temer la incertidumbre, el hastío, esto es necesario llevarlo hasta las últimas consecuencias para propiciar que cada uno en la incomodidad construya. El límite conduce a que este efecto hastío se rompa o pueda ser expuesto, ese hastío puede ser llevado a una composición que produzca el desacomodo de sí mismo. El tallerista mediador cuenta con la adversidad para

aprovecharla y ocasionar un giro crítico, es decir, surge algo conmovedor, impactante que se instala a través de los materiales, los espacios, las formas, el cuerpo, la luz, el silencio, la fotografía, la palabra. Las situaciones adversas se potencializan, el código cambia, y a partir de esa circunstancia se inicia una comunicación sin imposiciones, sino desde la riqueza vivencial de la experiencia construida en situación, de cara a cara con el otro.

Retomo lo que significa para las escuelas de Reggio Emilia la concepción de atelier: Ceppi y Zini (2009):

Cada estructura cuenta con un espacio taller (atelier) que se plantea como ambiente complementario (por tanto no sustantivo) de las sesiones (aulas) y de los espacios de trabajo para los adultos; está destinado a la investigación, la experimentación, la manipulación.

La presencia del atelier implica una figura profesional: atelierista, con un recorrido formativo en lenguajes visuales; atelierista, que colabora con los/las docentes, observa y sostiene el proceso general de aprendizaje y creatividad de los niños.

El atelier junto con las sesiones se convierten tanto en taller como centro de observación y documentación. (p.39)

Muchas de las relaciones que se establecen en el proceso son de carácter intuitivo, y esto implica en cada uno una forma particular de mirar, se da a través de una observación en detalle que toma tiempo y serenidad, no hay situaciones a priori, no hay entrenamiento anticipado, se da justo en el escenario del taller. Cada tallerista mediador trabaja con lo que tiene, con lo que es propicio para el momento, aquello que le demanda la situación particular, la sinceridad frente a la relación propicia una salida creíble y oportuna. Desde las sensaciones alcanzamos a abarcar más de lo que alcanza a enunciar

la palabra, entendemos más por este camino, pero poco atendemos este campo emotivo para llegar a la reflexión.

En la búsqueda de lo que significan la teatralidad, el espacio, la ocurrencia, la capacidad de ver, de instalarse, de apertura y visualizar una posibilidad en cada instante de aprovechar la oportunidad, en esto debe haber un bagaje para construir todas las asociaciones. Aquí la utilización de la metáfora es muy importante, el tallerista está hecho de metáforas e imágenes poéticas, aprende en el ejercicio de metaforizar. El Programa Crisol nace en una metáfora, “El Crisol”, y esto se convierte en vida, y se comprende en el tiempo y en la acción permanente del taller, entendemos que al metaforizar comprendemos el mundo. En este caso es necesario que exista un ejercicio en torno a las imágenes metafóricas, beber del arte entendido de manera muy vasta es la forma como cada quien piensa la vida y como se relaciona con ella. Una metáfora condensa lo simbólico-cultural, viene de un lugar extendido, es referente de las visiones proyectadas y elevadas al terreno de lo estético.

En entrevista con Hoyuelos (2013) en Pamplona-, al respecto de la retroalimentación y documentación del proceso por parte del tallerista, como documenta la experiencia: (ver anexo 2: Entrevistas)

[...] “ ¿Cuando yo voy a ser un taller o una experiencia con una educadora puede ser taller o no, los tiempos digamos que son cuatro [...], entonces yo llego a la escuela y lo primero es que me junto con la educadora, entonces, pregunto: ¿Cuál es el plan de observación de hoy de trabajo, y qué propuesta vamos a hacer a los niños que sea una retroalimentación de lo que ya hemos visto?, esta

es la primera fase, en esa primera fase tanto que preguntas, que análisis tenemos, ¿Qué queremos observar? Y qué rol vamos a jugar, sería fundamental, y ¿Cómo vamos a documentar la experiencia? Después organizamos la propuesta físicamente, lo que tenemos que poner, qué materiales, qué recipientes, qué objetos, qué relaciones posibles etc., etc. Después hacemos la sesión con los niños y después hay un cuarto tiempo donde analizamos la sesión.

Entonces el análisis lleva esta cadencia. Lo primero que me interesa de la educadora es siempre dos cosas: una, qué nos ha sorprendido, es muy importante, porque si no nos hemos sorprendido o asombrado es muy difícil entrar en este proyecto. Y dos, cómo nos hemos sentido, porque las observaciones creo que no son objetivas si no están tamizadas por nuestras emociones y sentimientos. Después de recoger esto, hacemos dos tipos de análisis, uno en función de las observaciones escritas de la educadora, entonces analizamos con respecto a las preguntas que teníamos a las observaciones, a las hipótesis que queremos interpretar, y luego por medio de imágenes, ¿porque las imágenes que yo he hecho entonces los análisis son distintos un análisis a veces son contradictorios?. Lo que dice la educadora es diferente a las imágenes, hay que tener mucha relatividad y humildad en la forma de observar, no siempre coincide lo que vemos diferentes personas. Después de hacer ese análisis, hay varias cuestiones después del análisis. Una es qué hemos aprendido haciendo esto. La segunda, tendemos a analizar siempre el rol de la educadora, para matizarlo. La tercera, qué retroalimentación podemos hacer, tanto de propuesta como de hipótesis, y también esta experiencia en pequeño grupo cómo puede favorecer la cotidianidad del gran grupo. “Lo que llama Malaguzzi la pedagogía extraordinaria se convierte en cotidiana”. Se procede así sesión por sesión y eso va estableciendo un filtro categorial, de los propios procesos que nos llevarán a terminar en un documental público que dé cuenta de lo acontecido”.

Dar cuenta es ponerse nuevamente en escena, para enterarse, se da un descubrir en colectivo, se gestionan las problemáticas, las aspiraciones comunes y las búsquedas. Se bifurcan intenciones, se seleccionan prácticas, se crece en colectivo, se aprende en la

confrontación con otros. Es una perspectiva de entrega en ejercicio cotidiano de dejar ver y hacer ver. En estas dos dimensiones hay una relación crítica en la elección pautada. En el taller, desde los encuentros con los talleristas y los participantes, se eligen recorridos, se comparten diálogos y se construye sin pretensiones, se permite fluir, lo cual significa dejar ser para poder ser.

Ver anexo 6: Imágenes poéticas desarrolladas por el programa Crisol

Comentarios y Reflexiones en profundidad⁷

Sobre la estética funcional en Andre Leroi-Gourhan: forma y función en la concepción de la perspectiva teatral como intervención estética en el Programa Crisol

... la estética y la creatividad sitúan a todo ser humano en una pregunta por lo inverosímil, lo atractivo, [lo] desbordante y [lo] sabio. (Crisol, 2005).

En la metodología para el desarrollo del pensamiento creativo, la creatividad aplicada y la perspectiva teatral como intervención estética de Crisol, lo que denominamos como materiales, corresponde a los objetos que se conciben para llevar a cabo la experiencia, para lo cual deben estar dispuestos estratégicamente en el espacio. Los materiales son elementos con los que se puede intervenir, con los que se puede crear, tienen una utilidad técnica y tecnológica en los actos de creación, pero también pueden

⁷ Este capítulo se realiza con la colaboración del historiador David Ramiro Herrera Castrillón.

ser intervenidos en sí mismos. Ellos no siempre son un objeto tangible; también pueden ser ideas, sueños, imaginación, sentimientos. A este respecto, podría decirse que en el Programa Crisol el tallerista (mediador) logra su experticia gracias a la capacidad de percibir el entorno, lo que piensa su interlocutor, aspecto con el que a través de cada experiencia, pule y agudiza su capacidad de advertir con mayor rigor todo aquello que pueda ser susceptible de definirse como un acontecimiento. No se trata de abordar la realidad desde el lugar cerrado de la determinación; más que lo formal, se trabaja desde la percepción, no desde el diagnóstico.



Ilustración 30 “Arquitecturas móviles” taller creativo Crisol en Expo Familia Davivienda, entidad Bancaria 2011-

Desde el punto de vista de Leroi-Gourhan, el análisis de los materiales, esto es, “de los objetos de uso práctico, como los útiles, las máquinas y los motores, así como las casas y las ciudades, deja entrever propiedades estéticas peculiares directamente ligadas a su función” (Leroi-Gourhan, 1971: 291). Al abordar la cuestión de los símbolos en el

campo de la etnografía, éste antropólogo habla entonces de una estética funcional en la que el valor estético de un material radicaría intrínsecamente en la conexión directa de la adecuación de la forma con la función. Según él, el nivel de adaptación de la forma con la función técnica del objeto, o más bien, del material, “equivale en la práctica a la formulación de un juicio estético” (Leroi-Gourhan, 1971: 291). Hacer uso de una técnica no es solo manipular la herramienta, también es tener idea de su funcionalidad, conocer sus funciones, para poder incluso adaptar el material a múltiples situaciones, transformarlo, aprovechar su maleabilidad, tanto figurativa como funcional.

La estética funcional se enfoca, más que en la figuración de los materiales, en la potencia funcional, en las funciones de los mismos. Forma y función son aspectos constituyentes de la adaptación de los materiales de los objetos útiles a determinados contextos. Ambas, forma y función, pueden evolucionar, variar, mejorarse, adaptarse mejor a diferentes tiempos y espacios.

Basta con seguir el hilo de la corriente paleontológica para ver que las formas evolucionan hacia unas fórmulas funcionales que no se han realizado por completo, sino de una manera aún relativa. Función y forma, igualmente derivantes a lo largo del tiempo, están en constante estado de reacciones mutuas. Hecho no menos llamativo, en cada estadio, es que la fórmula funcional está envuelta por un velo “decorativo”, llámese colores, apéndices o curvas desconcertantes, análogo al que revisten los objetos humanos, como si en el hombre la función decorativa respondiera también a un equilibrio no artificial. La relación de la función con la forma pertenece en realidad a un orden diferente del de la forma con la decoración; en el animal como en el hombre, el envoltorio no funcional está hecho de supervivencias o marcas de un origen filético, que en uno están ligadas al pasado de la especie y en el otro al pasado de la etnia. Que la decoración del ala

de la mariposa tenga un valor mimético reviste un orden completamente diferente de la adecuación de su ala al desplazamiento aéreo; esta última es reductible en fórmulas mecánicas y posee valor de ley física y las manchas del ala pertenecen al dominio movedizo del estilo, incluso si, por su permanencia en la historia de las especies, responden, por razón darwiniana, a una función protectora. La decoración humana no ofrece más que una confirmación del carácter constante de sustitución de la etnia sobre la especie. Los mismos fenómenos tienen lugar en la persistencia de las marcas de la personalidad del grupo. (Leroi-Gourhan, 1971: 292)

En el caso de las percepciones, comprendidas como un material clave en los actos de creación de los talleristas que aplican las metodologías de la perspectiva teatral como intervención estética propuesta por Crisol en los talleres integrales de expresión creadora, podría preguntarse entonces cuáles son las formas de las percepciones, con qué tipo de figuras las asociamos, y qué funciones les atribuimos, para qué sirven, cuál es su utilidad en el desarrollo del pensamiento creativo. ¿Qué cobra más importancia en la perspectiva teatral como intervención estética en la metodología de Crisol, la figuración de las percepciones o sus funciones?; ¿cómo media en esas relaciones entre forma y función de los materiales?

La percepción puede ser intuitiva, al menos en el orden de lo empírico y de lo fenomenológico. Ahora bien, si para Crisol la creatividad es una facultad del ser humano que le permite ser protagonista de su propio desarrollo, la percepción y la intuición son componentes, técnicas o materiales ontológicos de la creatividad innata que subyace en cada quien, pues consideran “lo intuitivo-racional como un binomio apropiado para el trabajo creativo” (Comfenalco - Antioquia / Fundación Rafael Pombo, 1996: 43), que

contribuye al desarrollo del pensamiento analítico, abierto y flexible. La sensibilización pedagógica, la participación e interacción cultural y las experiencias mediadas de aprendizaje, amalgamadas en el modelo de intervención estética, sientan las bases metodológicas de Crisol. De ahí que en este programa los niños tienen la oportunidad para que demuestren sus propias actitudes y desarrollen su creatividad innata.



Ilustración 31 Capacitación de niños en Tactic – Guatemala – 2005.
Archivo fotográfico Crisol.

La dimensión espacial y temporal del taller, está circunscrita en uno de los principios institucionales de Crisol, la cultura, ámbito de la existencia humana donde las sociedades y los individuos fundamentan su ser y manifiestan su totalidad, pues allí se gestan la identidad y la autenticidad cultural. La interacción cultural puede abordarse

entonces desde la diversidad, el sujeto, lo personal, lo social, lo regional, lo nacional, tal como sucedió por ejemplo en las experiencias realizadas en México (Ponencia *Propuesta metodológica para el desarrollo del pensamiento creativo*, en la tercera conferencia Iberoamericana de creatividad e innovación “Soluciones creativas para un mundo complejo”, Toluca, México (Crisol, 2003).), y en Guatemala (Proceso de formación a formadores en contextos multiculturales indígenas con la fundación Premio Nobel de Paz, Rigoberta Menchú Tum), solo por mencionar los casos de internacionalización de Crisol. Se subraya entonces que la participación activa permite fortalecer las estructuras organizativas, teniendo en cuenta que parte de intereses y necesidades particulares, como la misma creatividad. Es decir, en las intervenciones estéticas, abordadas desde una educación para el cambio y una pedagogía para la vida, Crisol explora desde los diferentes lenguajes posibilidades de expresión y comunicación, en un diálogo de pensamiento creativo con propuesta de vida cotidiana y vinculada a su inscripción identitaria y cultural.

La simbología étnica de cada cultura inscribe a las personas en unas circunstancias de posibilidad que condicionan el despliegue e inclusive el repliegue de su personalidad. Todo acto de creación genera interacción cultural, concentra experiencias y saberes de la herencia cultural de un grupo dado. La palabra *herencia* remite a una idea de legado y transmisión de configuraciones étnicas –culturales– a través de procesos intergeneracionales. Crisol apuesta por construir aprendizajes desde la propia historia y con el propio lenguaje, reconociendo multiplicidad de ritmos y detonando dudas, preguntas, asociaciones, cambios, multirelaciones, autogestión, apropiación, búsqueda,

investigación, información, con una concepción pedagógica de diálogo y creación, en espacios de participación donde emergen relaciones interpersonales, se exploran lenguajes alternativos, se generan tramas comunicativas de seguridad y confianza donde el crecimiento se realiza desde el universo interior, en permanente relación con el entorno, reconociéndonos a nosotros mismos en el trabajo con lo que somos y con lo que tenemos.

En este sentido, la movilidad de la cultura está referida a la capacidad de comprender y proyectar más y mejores sueños, una cultura viva que sepa reconocer en su saber, sus formas de hacer, y en su sentido y sensibilidad estética, la fuente inagotable de la creatividad, inspirada en el plano del arte y la espiritualidad, que se confronte y soporte la confrontación con otras culturas desde la fuerza del impulso creador que la sustenta, una cultura capaz de mirarse a sí misma para reinventarse. (Crisol, 2003: s.p.)



Ilustración 32. Arquitecturas móviles taller creativo Crisol en Expo Familia Davivienda entidad Bancaria 2011

Una hipótesis que podría convertirse en operador de la movilidad cultural señalada por Crisol –quienes aseguran que “desde la apreciación de Touraine se plantea que no hay democracia sin el reconocimiento de la diversidad entre las culturas y las diferentes maneras de ver el mundo y, sobre todo, sin reconocer las diversas formas de dominación que existen entre ellas” (Crisol, 2005) – es la idea de plasticidad funcional en la que insiste Leroi-Gourhan cuando escribe:

En el mundo viviente, incluyendo a la humanidad, la realización de las fórmulas funcionales perfectas es rara, pues la vida implica, a partir de un cierto nivel, la multiplicidad de funciones, de tal manera que la adecuación funcional es función única de las criaturas y de los objetos [...] La masa de criaturas y de objetos se encuentra equilibrada en un mecanismo muy complejo: 1) de la evolución de cada función hacia formas satisfactorias, 2) del compromiso entre las diferentes funciones, que mantiene las formas en un grado de aproximación más o menos elevado, 3) unas superestructuras heredadas del pasado biológico o étnico que se traducen en fórmulas “decorativas”. El análisis estético funcional no corresponde, pues, frecuentemente sino a la aproximación funcional.

Ciertamente, se puede ir un poco más lejos considerando que el valor estético global reside en la medida en la cual las fórmulas mecánicas conservan su valor a través del velo de las superestructuras figurativas [...] Es, pues, legítimo separar los caracteres funcionales para hacer de ellos un análisis distinto, incluso si esta separación resulta casi incompleta. En cambio, podría parecer una pura comodidad separar en el análisis funcional, la evolución de la función, de la forma, de la materia y del ritmo. (Leroi-Gourhan, 1971: 293-294)

O en otras palabras,

... la función de los útiles [o de los materiales] está relacionada con la tendencia técnica y los diversos grados sirven para asegurar el nivel puramente tecnológico y la comprensión de formas

cada vez más particularizadas. Bajo la incidencia paleontológica e histórica, el testimonio de las etapas atravesadas por una misma tendencia funcional permite asistir no solamente a la especialización de las formas, sino a verdaderas mutaciones, de suerte que la función persiste en mejorarse a través de las formas nuevas. (Leroi-Gourhan, 1971: 294)

Breves apuntes sobre el concepto de acontecimiento en Deleuze: o cómo mirar desde otro punto de vista el acontecimiento en la metodología Crisol

Los conceptos no nos están esperando hechos y acabados, como cuerpos celestes. No hay firmamento para los conceptos. Hay que inventarlos, fabricarlos o más bien crearlos, y nada serían sin la firma de quienes los crean.

(Deleuze & Guattari, 1999: 11).

Deleuze y Guattari, al volver a la pregunta sobre qué es la filosofía, adjudican la invención, junto a la formación y a la producción de conceptos, como ejes de su campo de acción. Sin embargo, ambos hacen énfasis en la *creación* de conceptos como la principal ocupación del pensamiento filosófico. Más que inventos, los conceptos son creaciones; estos tienen que ser creados una y otra vez al calor de lo nuevo. Es por eso que para ellos la filosofía no contempla ni comunica ni reflexiona, sino que más bien crea conceptos para adentrarse incluso en estas acciones o pasiones. En consecuencia, no se trata de explicar determinados problemas a partir de ideas universales, como de explicar esos supuestos universales, problematizándolos. En ese sentido, si “toda creación es singular” (Deleuze &

Guattari, 1999: 113), dos preguntas para reconocer las características propias de un acto de creación particular podrían llevar a indagar sobre qué es lo nuevo y dónde está lo distinto que allí acontece.

Dicho de otra manera, la creación implica la emergencia de lo novedoso como brote inédito de algo singular. Otro aspecto de esta singularidad es que cada concepto está impregnado del ser de cada filósofo, como todo acto de creación conserva el aroma de las personas que le dan vida, el aliento de sus creadores, quienes no hacen más que aquello de lo que tienen “absoluta necesidad” (Deleuze G., 1987). Es decir, en el caso de los conceptos filosóficos, estos tienen la propia firma de los personajes conceptuales que los crean; así como las ideas creadoras llevan la rúbrica de sus creadores. Se agrega otro interrogante en clave: quiénes son los sujetos creadores. Pero hay una cuestión que Deleuze y Guattari señalan como problemática en la creación de conceptos en la actualidad, que es la del desplazamiento general de las perspectivas críticas a las de la promoción comercial, más cercanas a las esferas de la informática, la mercadotecnia, el diseño, la publicidad y demás disciplinas de la comunicación. De ahí que Deleuze y Guattari (1999) discutan:

La mercadotecnia ha conservado la idea de una cierta relación entre el concepto y el acontecimiento; pero ahora resulta que el concepto se ha convertido en el conjunto de las presentaciones de un producto (histórico, científico, sexual, pragmático...) y el acontecimiento en la exposición que escenifica las presentaciones diversas y el “intercambio de ideas” al que supuestamente da lugar. Los acontecimientos por sí solos son exposiciones, y los conceptos por sí solos, productos que se pueden vender. (p. 16).



Ilustración 33. Capacitación Pachaj II – Guatemala – 2006

Un correlato de lo singular es el de la multiplicidad, tanto a nivel conceptual como fenomenológico: lo simple es unívoco, mientras que lo singular denota a su vez una multiplicidad. Bajo esa premisa, más allá de la mirada que hay sobre el concepto y sobre el acontecimiento en el marco de la sociedad de servicios y de la ingeniería informática, la singularidad intrínseca al acto de creación no solo hace alusión al carácter autorreferencial del mismo en la medida que “lo que es verdaderamente creado, de la materia viva a la obra de arte, goza por este hecho mismo de una autoposición de sí mismo, o de un carácter autopoietico a través del cual se lo reconoce” (Deleuze & Guattari, 1999: 17), sino también a su multiplicidad. Es decir, como “no hay concepto simple”, tampoco hay acto de creación simple. Desde este punto de vista, las condiciones que posibilitan la germinación de un acto de creación son comprendidas “como factores de momentos que permanecen

singulares” (Deleuze & Guattari, 1999: 18), a la vez que múltiples, que tejen entramados entre acciones e ideas, entre cuerpos y subjetividades, que se repiten aunque se diferencian.

Zourabichvili sostiene que la articulación del *afuera* —que es la heterogeneidad y la exterioridad de las relaciones— con la *implicación* —el pliegue, el envolvimiento-desarrollo, la complicación virtual— es el núcleo abstracto del pensamiento deleuziano en torno al acontecimiento; aunque no en un sentido trascendente ni dualista, pero sí paradójal. Y a manera de síntesis, acota:

El problema general cuyas condiciones expone la lógica del acontecimiento es el de la inmanencia: creer en este mundo, es decir, en un mundo que toma a su cargo la divergencia, la heterogeneidad, la incompatibilidad. ¿A qué se parece una filosofía que no se contenta con recusar verbalmente la trascendencia y el dualismo, sino que procede efectivamente —forjando los conceptos apropiados— a su destitución? La filosofía de Deleuze es un monopluralismo dual. La distinción real-formal (diferencia de naturaleza) se establece dos veces, entre las dimensiones del tiempo, y entre el tiempo-sentido y el cuerpo. Pero nunca es numérica, hasta el punto de que lo múltiple no se resuelve en lo Uno (multiplicidad), ni el tiempo-sentido y el cuerpo forman nunca un dualismo (inmanencia recíproca). El motor de esta respuesta es la determinación de la categoría acontecimiento: consistencia de lo virtual, exterioridad de las relaciones, identidad final del afuera, el sentido y el tiempo. (Zourabichvili, 2004: 161).

El concepto de acontecimiento remite entonces a un afuera, a una exterioridad donde se establecen las relaciones heterogéneas, a la vez que a una implicación, una participación activa de actores que interactúan en un contexto dado, que se pliegan entre sí y se envuelven en el desarrollo del acto de creación, en una trama virtual que tiene que ver con asuntos de sentidos y temporalidades. Es en el afuera donde se implican múltiples

actores, cada uno con su propia singularidad, quienes crean y recrean escenografías posibles, lo que hace que el acontecer no siempre sea predecible, ya que hay un factor azaroso que marca su devenir.

El significado del acontecimiento en Deleuze no es uno, sino dos, tres o más. Hay acontecimientos puros, incorpóreos, ideales, efectos, efectuados, susceptibles a transformarse en predicado, etcétera. Los acontecimientos se pueden comprender, querer y representar de múltiples maneras. En cualquier caso,

En la medida en que los acontecimientos se efectúan en nosotros, nos esperan y nos aspiran, nos hacen señas [...] Llegar a esta voluntad que nos hace el acontecimiento, convertirnos en la casi- causa de lo que se produce en nosotros, el Operador, producir las superficies y las dobleces en las que el acontecimiento se refleja, donde se encuentra incorporal y manifiesto en nosotros el esplendor neutro que posee en sí como impersonal y preindividual, más allá de lo general y de lo particular, de lo colectivo y lo privado: ciudadano del mundo [...] Que en todo acontecimiento esté mi desgracia, pero también un esplendor y un estallido que seca la desgracia, y que hace que, querido, el acontecimiento se efectúe en su punta más estrecha, en el filo de una operación, tal es el efecto de la génesis estática o de la inmaculada concepción. El estallido, el esplendor del acontecimiento es el sentido. El acontecimiento no es lo que sucede (accidente); está en lo que sucede el puro expresado que nos hace señas y nos espera. Según las tres determinaciones precedentes, es lo que debe ser comprendido, lo que debe ser querido, lo que debe ser representado en lo que sucede [...] No se puede decir nada más, nunca se ha dicho nada más: ser digno de lo que nos ocurre, esto es, quererlo y desprender de ahí el acontecimiento, hacerse hijo de sus propios acontecimientos y, con ello, renacer, volverse a dar un nacimiento, romper con su nacimiento de carne. Hijo de sus acontecimientos y no de sus obras, porque la misma obra no es producida sino por el hilo del acontecimiento. (Deleuze, 1989: 157- 158)

El lenguaje impone los límites, pero a su vez es el que los sobrepasa, reivindicando la espiral infinita de un devenir ilimitado, abriendo camino a otro componente de los acontecimientos: la incertidumbre. La metodología Crisol se sustenta en la pedagogía de la incertidumbre, no en una pedagogía de la certeza, pues la perspectiva teatral como intervención estética busca poner en un lugar inesperado lo habitual, de-construir esquemas, movilizar en el acto consideraciones, situaciones e ideas, y renovar constantemente las acciones y los alcances del encuentro, tal como se ha trabajado entre el 2005 y el 2016, por ejemplo, con poblaciones con discapacidad (Crisol, 2005).

Para Deleuze, dicha “incertidumbre personal no es una duda exterior a lo que ocurre, sino una estructura objetiva del acontecimiento mismo, en tanto que va siempre en dos sentidos a la vez, y que descuartiza al sujeto según esta doble dirección” (Deleuze, 1989: 27); la paradoja destituye el buen sentido como sentido único, al igual que destruye la asignación de identidades fijas supuestas por el sentido común.

La incertidumbre y la duda incentivan la capacidad de asombro, el deseo de búsqueda y ampliación de horizontes en la experiencia creadora, siempre y cuando la persona se deje afectar por el acontecimiento, gestándose y naciendo en él. Pues, ¿cómo evitar la sorpresa si, cual movimiento de quiebre, “el acontecimiento, sencillamente, trae lo nuevo”? (Tirado Serrano, 2001: 453).



Ilustración 34. Línea del tiempo – Programas Discapacidad – Crisol

Desde esta perspectiva, en la que lo teatral se asume como intervención estética, según las premisas de la metodología Crisol, en los procesos de aprendizaje, que se dan en las experiencias de transferencia de conocimientos y de adquisición y evaluación de

saberes, es necesario comprender que no hay verdad última, y asumir con confianza que la esencia de nuestro saber está en nosotros mismos.

De lo que se desprende que cada quien, en su singularidad y en su multiplicidad, es decir, en su diferencia, es un actor, un contra-dios, que al menos en una pequeña escala puede hacerse partícipe de los actos de creación colectivos mediante microacciones que parten desde la incertidumbre personal y que le permiten devenir en el acontecimiento y renovarse en él.



Ilustración 35 Desarrollar el talento creativo en niños con discapacidad – 2011

La intervención estética desde la perspectiva teatral fundamenta que la participación en la metodología Crisol efectúa el acontecimiento desde:

... el construir, el experimentar, el verbalizar y el escribir, además facilita el reconocerse y reconocer a los otros [...] El mundo se construye una y mil veces a cada momento en todas aquellas

acciones que suceden en los más diferentes estadios de la cotidianidad [...] Al reconocer y valorar nuestro propio universo estamos moldeando las diferentes relaciones que sostienen una verdadera participación donde todo hombre asume un papel protagónico y a la vez hace parte del colectivo creador de un solo proyecto de vida (Comfenalco - Antioquia, 1997: 38).

El acontecimiento teatral como modo de intervención estética exige reflexión y confrontación permanente, incluso delante del espejo. Con el objeto de desarrollar el pensamiento creativo, el taller se propone como un espacio abierto de construcción multidimensional que propicia el juego, la exploración, la fantasía, la ensoñación y la observación, al estimular el ámbito de las percepciones, los sentidos, los sentimientos y las sensibilidades, una puesta en común que convoca al trabajo en equipo y que tiene en cuenta las expectativas, las necesidades y los problemas de determinados grupos. Por lo mismo, cada taller, en cuanto acontecimiento en sí mismo, “tiene un sentido particular y auténtico porque es allí donde se develan los secretos que conjugan el diálogo como esencia de la interacción grupal”, (Comfenalco - Antioquia, 1997: 58), y por lo tanto, donde convergen las incertidumbres personales de cada creativo, taller remitido más que a una labor pedagógica a una experiencia vivencial. Bajo ese marco, una palabra que sintetiza básica y metafóricamente la metodología Crisol es la *difracción*,

desviación de la luz al rozar los bordes de un cuerpo opaco [que] en la metodología va expresada en el contexto de la flexibilidad para buscar otras estrategias o caminos que faciliten la construcción de propuestas; ante la interferencia que bloquea los procesos, la difracción es como los cambios que se vuelven retos en el proceso y atraen a la creación. (Comfenalco - Antioquia / Fundación Rafael Pombo, 1996: 64).



Ilustración 36 Desarrollar el talento creativo en niños con discapacidad– Abril 2013

Dicho de otra manera, la perspectiva teatral como intervención estética, que apuesta al fortalecimiento de la creatividad aplicada desde la metodología para el desarrollo del pensamiento creativo Crisol, aporta:

una pedagogía que redimensiona un ser para el mundo, a la manera como los acontecimientos para alguien que sueña la infancia se sitúan en una relación de fábula, en la que aprende a maravillarse, se recrean imágenes puras, valores nuevos, interpretaciones intuitivas, conexiones. (Crisol, 2005: s.p.).

La expresión artística, gestual y corporal delinea las bases de la apuesta por la teatralidad en la efectuación de los actos de creación. Con unos “actores” y en un contexto espacio-temporal específico,

... se pone en escena una teatralidad surgida de la comprensión misma de las circunstancias, de las diferentes formas de acercarse al relato íntimo y colectivo de temporalidades diversas que

reviven figuras de confrontación, palabras claves, enunciados, principios, creencias, se va denotando un nosotros que involucra, miedos, resistencias, que fluyen cuando el arte media para deliberar y recuperar la espontaneidad en la acción creadora que lo sustenta. Un arte de silencios, intuición, gesto, corporeidad, una arquitectura total en la que el sujeto enfrenta su propia sombra. (Crisol, 2005: s.p.)

Valga recalcar de nuevo lo ya sugerido entre líneas: que, parcialmente, como en Deleuze,

Esta metodología se inspira en los estados poéticos, retoma los lenguajes inventados, los lenguajes sutiles, los que se sustentan a través del tiempo, que tienen incidencia y se redimensionan en el hacer y el saber de las comunidades; afianza una comprensión de la vida sin catálogo, se da una entrega de lazos afectivos, de espiritualidades que se conectan en el tiempo y el espacio para ganar un lugar trascendente, en tal sentido, revive un estado de infancia como la capacidad de maravillarnos y explorar, un regreso a nosotros mismos. (Crisol, 2003: s.p.)

De la polisemia del acontecimiento y su aplicación al Programa Crisol.

El concepto de *acontecimiento* ha sido estudiado desde múltiples puntos de vista. Son varias las nociones propuestas que pueden o no complementarse. La codificación de la definición, del significado o de la caracterización de un concepto supone su vinculación al campo específico de alguna episteme; esto quiere decir que la cuestión del acontecimiento se ha teorizado desde distintos campos del saber, como la sociología, la historia, la antropología, la filosofía, la política, el arte, el periodismo, la comunicación social, la psicología y el psicoanálisis, entre otros, que convergen en algunos aspectos y

se separan en otros. Incluso, las visiones de un mismo autor han sido objeto de distintas interpretaciones. Empero, un punto de relativo consenso sobre el acontecimiento es que este es una construcción social, se construye socialmente y está marcado por una doble condicionalidad –temporal y espacial– de orden contextual a la vez que analítico. Y un asunto nodal es la discusión sobre la espontaneidad y la organización de los acontecimientos, cuestión en la que surgen interrogantes sobre la distancia y el entrelazamiento de subjetividades, la diversidad y la interacción de corporalidades, y la teatralidad como dimensión estética del ser humano en la implicación e interpretación de los acontecimientos mismos.

El-Ouariachi, por ejemplo, investiga el acontecimiento desde una perspectiva sociológica, planteando hipótesis para la formulación de una sociología del acontecimiento que parte de la premisa del acontecimiento como un elemento analizador de la sociedad y como resultado ulterior de un entramado de microacontecimientos, pues además de ser un factor revelador, accidental, catastrófico e indeterminado que habla de lo social, el acontecer y el sentido de los acontecimientos está cruzado e intervenido por los intereses políticos e ideológicos de distintas fuerzas sociales. Para El-Ouariachi, el acontecimiento en sí supone el análisis sociológico de la morfología y de la estructuración de la concatenación de varios acontecimientos, incluso una efemerología del contenido social, de los agentes y de la dimensión social del (o de los) acontecimiento(s), enfatizando en que el acontecimiento, además de ser un concepto impalpable, limitado e indefinido pues “cada autor privilegia ciertas dimensiones del concepto e intenta, a pesar de su elasticidad, darle alguna forma”, es un “fenómeno

imprevisible pero infinitamente frecuente” (El-Ouariachi, 2011: s.p.) que irrumpe y genera quiebres en los constructos sociales.

Los agentes, tanto colectivos como individuales, intervienen en la semántica de los acontecimientos aprovechando su maleabilidad. Por eso, mientras El-Ouariachi habla de lo que significan los intereses de múltiples fuerzas sociales en la construcción de sentidos sobre una serie de acontecimientos, Badiou habla de la influencia de “las doctrinas intervinientes del acontecimiento”, las cuales activan la suplementación de “lo-que-no-es-el-ser-en-tanto-ser”, argumentando que “la existencia de una verdad queda suspendida a la ocurrencia de un acontecimiento”, en tanto que “el acontecimiento no se decide como tal sino en la retroacción de una intervención” (Badiou, 1998: 7) de varios agentes, no solo que actúan, sino que a través de la interpretación construyen el acontecimiento. Badiou apunala las características de lo local y de lo singular en la conceptualización del acontecimiento.

Para él, el acontecimiento se define en relación con un “paraje acontecimental” (site événementiel), es decir, una anormalidad que expresa una situación donde un múltiple (forma general de presentación) es singular, es presentado sin que ninguno de sus elementos sea presentado (por ejemplo, la clase obrera es un “paraje acontecimental”, un estancamiento de la ciencia es otro). Pero un paraje no es nunca una condición de ser del acontecimiento, y solo un paraje es “acontecimental” (o sea, que puede engendrar acontecimientos) en su calificación retroactiva por el acontecimiento; o, dicho de otra manera, el acontecimiento no es más que una reconstitución retroactiva de huellas y hechos, un inventario de todos los elementos del paraje; lo que se puede representar por esta matema:

$$ex = (x \in X, ex)$$

El acontecimiento, por lo tanto, no puede ser pensado mientras no anticipemos su forma abstracta.

Esta definición de Badiou queda más clara al distinguir entre hecho y acontecimiento: la distinción entre estas dos nociones remite en última instancia a la distinción entre situaciones naturales, cuyo criterio es global, y a situaciones históricas, cuyo criterio (que es la existencia de un paraje) es local. El acontecimiento es definido, entonces, en relación con la historicidad de una situación (El-Ouariachi, 2011: s.p.).

Morin, en cambio, reivindicará la relatividad en la definición del concepto de acontecimiento, enraizado en una ontología de lo temporal, en su ambivalencia en relación con la noción de elemento, inscrita en una ontología de lo espacial, coordinadas espacio-temporales que son las generadoras de los acontecimientos.

Hauser indica que en el concepto de acontecimiento ha encontrado eco en Žižek en una especie de confrontación con Deleuze y Guattari en lo tocante al interrogante sobre la operatividad en el acontecimiento, esto es, a la posibilidad de operar y a las operaciones a las que el acontecimiento remite. En Žižek, los términos *acontecimiento* y *violencia* son indisociables (Hauser, 2009: 343-354), así como en Arendt, acontecimiento, también imprevisible, aparece ligado a revolución, y refiere además a un proceso de toma de conciencia. Esa imprevisibilidad del acontecimiento, el no poder ser calculado totalmente y los nudos que lo atan al azar, es un factor común de estos puntos de vista con el de Badiou, quien alude a cuatro “registros en que un acontecimiento podría tener lugar, a saber: el arte, la ciencia, el amor y la política” (Camargo, 2010: 104). En todos ellos, matizadas las diferencias, el acontecimiento implica el surgimiento de una novedad, del acontecimiento emerge lo nuevo, aunque:

Žižek, por el contrario [a Badiou], lejos de enfatizar la brecha que existiría entre el ser y el acontecimiento, insiste en asumirlos como una unidad “redoblada”, esto es, una unidad originada por la curvatura en el orden de las condiciones materiales de existencia, a partir de la cual un acontecimiento tiene lugar, el que cambia, al mismo tiempo, dichas condiciones. (Camargo, 2010: 111).



Ilustración 37. Corantioquia – Día de la Familia – 2013⁸

Foucault vinculará la temática del acontecimiento con los discursos, Whitehead (2001) lo conectará con la pregunta sobre “qué condiciones requiere la producción de novedad o creación” (p. 460) y Deleuze con el problema del sentido.

⁸ Nos ocupamos de la ejecución de las políticas, planes, programas y proyectos sobre el medio ambiente y recursos naturales renovables, así como de dar cumplida y oportuna aplicación a las disposiciones legales vigentes sobre su disposición, manejo y aprovechamiento, conforme a las regulaciones, pautas y directrices expedidas por el Ministerio del Medio Ambiente.

Las antinomias, o pares dicotómicos –hecho/acontecimiento, acontecimiento/elemento, acto/mensaje, acontecimiento/suceso, suceso/información, ser/acontecimiento, acontecimiento/discurso, acontecimiento/novedad-creación, acontecimiento/ sentido, acontecimiento/violencia, acontecimiento/revolución– recogen discusiones que conforman una vista general sobre la variedad de los estudios sobre el concepto de acontecimiento en las ciencias sociales y humanas, y remarca la polisemia de dicha palabra y sus distintos usos posibles. Bajo estas circunstancias, la apertura del pensamiento creativo en Crisol ha sido planteada desde la interdisciplinariedad de los talleristas, la cual parte no de “las disciplinas que han definido su formación académica en el sentido de instalarse en ellas para fundamentar una única verdad, más bien es desde la multiplicidad de sus encuentros que llegan a éstas” (Crisol, 2003: s.p.), al menos en dos sentidos: “una relacionada con el encuentro desde distintas áreas del saber: antropología, psicología, filosofía, arte y pedagogía; otra como una relación entre diferentes lenguajes y prácticas: teatro, música, danza, artes plásticas, video y computadores” (Crisol, 2003: s.p.).

Los conceptos de acto de creación y de acontecimiento en la filosofía de la estética de Gilles Deleuze

Un creador no hace más que aquello de lo que tiene absoluta necesidad.

(Deleuze G., 1987)

Acontecimiento, creación y novedad van de la mano. La emergencia de algo nuevo altera el orden de un statu quo. “El acontecimiento, sencillamente, trae lo nuevo” (Deleuze, 2001: 453): el acontecimiento es el resultado de los actos de creación de algo novedoso, y viceversa, de los actos de creación brota la novedad con la fuerza de un acontecimiento. Pensar en el caso de Crisol la relación entre acontecimiento y novedad-creación, a través de los conceptos de *acto de creación* y de *acontecimiento* en el pensamiento estético deleuziano, invita a problematizar la cuestión de la teatralidad en los modelos de intervención estética en el marco del debate sobre las metodologías para el desarrollo del pensamiento creativo y la creatividad aplicada, ya que la creatividad, “expresión del sentido de formación como poiesis” (Comfenalco - Antioquia / Fundación Rafael Pombo , 1996: 28), es un proceso que se gesta en la experiencia, en “la riqueza vivencial que se acumula en la relación permanente con el entorno, circunstancias y motivaciones del diario vivir” (Comfenalco - Antioquia / Fundación Rafael Pombo , 1994: s.p.).

Cuando Deleuze pregunta qué es el acto de creación, puede inferirse que creación e invención son términos equivalentes. A la creación, que es inventiva, subyace el tener

una idea en algo. Pero tener una idea es un “acontecimiento raro” que surge de una necesidad, pues además toda idea es potencial, “pero potenciales ya comprometidos y ligados en un modo de expresión determinado” (Deleuze G. , 1987: s.p.). Es decir, que cada quien crea algo en un dominio particular, inventa a partir de sus propias ocupaciones, realiza actividades creativas con ideas concretas, más que generales, pues “en función de las técnicas que conozco, puedo tener una idea en un determinado campo, una idea en cine o bien distinto, una idea en filosofía” (Deleuze G. , 1987: s.p.). En ese sentido, “la metodología del Programa Crisol es como una tela arrugada, como un pliegue, en el que estando lejos o cerca se conectan ideas y se replantean esquemas para construir variables significativas” (Crisol, 2003: s.p.).

Deleuze, así como asegura que no hay relación entre obra de arte y comunicación, afirma que tener una idea rebasa el orden de lo comunicativo, es decir, que las ideas son más que un producto de la propagación y de la transmisión de información que se da en las sociedades de control de nuestra época. Y aclara:

Una información es un conjunto de palabras de orden. Cuando se les informa, se les dice aquello que ustedes deben creer. En otros términos: informar es hacer circular una palabra de orden. [...] Se nos comunica la información, quiero decir, se nos dice aquello que es conveniente que creamos. O si no que creamos, pero que hagamos que lo creemos, no se nos pide que creamos, se nos pide que nos comportemos como si creyéramos. Esto es la información, la comunicación, e independientemente de estas palabras de orden y de la transmisión de las palabras de orden, no hay comunicación, no hay información. Lo que nos lleva a decir que la información es exactamente el sistema de control. (Deleuze G., 1987: s.p.)

Acorde con que actividad creadora se distingue por sus propias ideas, ideas que van más allá de la información y de la acción comunicativa, la interdisciplinariedad de la metodología Crisol se construye en la imbricación de distintos saberes, prácticas y lenguajes. Una idea, que tampoco es un concepto, aunque alberga conceptos en su interior, puede estar inspirada en otras ideas. Lo que las une son los problemas en común, además del espacio-tiempo, esa serie que está en los vórtices de todas las tentativas de creación (Deleuze G. , 1987: s.p.). Imposible imaginar un acontecimiento, y menos un acto de creación, sin tiempo ni espacio. De ahí que el reconocimiento y la apropiación del espacio individual y colectivo, los actos de resistencia, la construcción, el acuerdo, la interacción y un permanente estado de reflexión en un ambiente de diálogos intergeneracionales compongan momentos de carácter constitutivo, tanto en los talleres como en los modelos de intervención estética de Crisol como tal.



Ilustración 38 Claro / Telmex – Día del Niño – 2014 Empresa de telefonía celular e internet en Medellín

Para Crisol, una acción creante “es un impulso para comprender el mundo de las experiencias de la imaginación” (Crisol, 2005: s.p.), estimula la expresión de ideas y sensaciones, además de la proyección de futuros desde la palabra hablada y escrita; requiere contemplación activa, capacidad de asombro y búsqueda incesante. Se trata de una acción innovadora del lenguaje poético para la participación inclusiva. Por lo mismo, “la creación y los procesos culturales deben estar conectados a la historia del contexto social de la comunidad, donde se hace necesario tomar como punto de partida el ambiente en el cual los niños y las niñas habitan” (Crisol, 2005: s.p.). Pero si para Crisol la creatividad es procesual, para Deleuze, según Tirado, el acontecimiento no es un proceso, ni menos una sustancia o un accidente.

No pertenece al orden de los cuerpos, sin embargo, no se puede afirmar que sea inmaterial. Precisamente en el nivel de la materia cobra efecto, es efecto. Por otro lado, su lugar parece ser la relación, la coexistencia, la dispersión, la intersección, la acumulación de elementos materiales. Pero insisto, no es acto o propiedad de un cuerpo. Es el efecto o la diagonal de una dispersión material. Siempre que se hable de aconteceres, se hablará de multiplicidades materiales. Así, pues, el acontecimiento tendría que ver con una suerte de materialismo incorporal. Se localiza y entra a través de los intersticios que hay entre apariencia y esencia, de hecho, él se encarga de desestructurarlos. Insiste de manera intemporal y es siempre pura singularidad.

El acontecimiento se refiere, como he mencionado, a la materialidad de los incorporales. Quede claro que pertenece al orden de los efectos. Puede estar perfecta y bellamente producido por cuerpos que entrechocan, se mezclan o se separan. No obstante, ese efecto no está en el plano de lo corporal. Es impalpable e inaccesible. El acontecimiento es un incorporal, sí, que se halla en la

superficie de las palabras y las cosas. Es el sentido de una proposición. Está prendido en el verbo. El acontecimiento, ese efecto incorporal, pero no por ello menos real o material, es, en última instancia, lo que vincula palabras y cosas. El puente entre los seres humanos y el mundo. La dimensión en la que se funden y tornan indistinguibles. (Tirado, 2001: 454-455).

Esperón, quien asegura que Deleuze, Heidegger y Derrida son los tres pensadores contemporáneos más relevantes al respecto, introduce las nociones de acontecimiento y de diferencia en la ontología deleuziana para repensar el problema de la irrupción de la novedad, comprendiéndola en sus caracteres intempestivos y de contingencia, más que desde la lógica de los fundamentos organizadores.

El acontecimiento es un movimiento no histórico, es un devenir no histórico, es una singularidad sin modelos o esencia presupuesta, pues la originalidad de todo acontecimiento resulta ser el movimiento a partir del cual lo nuevo emerge, lo no previsto irrumpe en la realidad y escapa de los límites de la historiografía porque en todo acontecimiento hay un resto no histórico, inaprehensible, que excede los límites discursivos. (Esperón, 2014: 287)

De aquí se desprende que el concepto de acontecimiento no solo sería una herramienta analítica en relación con el teatro, sino también un concepto clave para problematizar la misma cuestión de la creatividad, esto es, de los actos de creación, y por lo tanto, de la teatralidad misma en los modelos de intervención estética y en las metodologías para el desarrollo del pensamiento creativo trabajados por Crisol. En la novedad acontece algo diferente. El movimiento y la contingencia son dos aristas de ese acontecer. La ahistoricidad del acontecimiento postula entonces la singularidad, la originalidad y la no previsibilidad del mismo.

Deleuze, entonces, pone todo su esfuerzo en elaborar una ontología del acontecimiento y la diferencia, en la que el ser sea liberado y desarraigado de su condición y status de fundamento de lo ente, lo que conlleva subsumirlo en el devenir. (Esperón, 2014: 290).

El acontecimiento emerge como un estallido diferencial de fuerzas, manifestándose en un estado de cosas, es una singularidad, es decir, en todo acontecimiento está presente el momento de su efectuación. Tal manifestación subvierte el estado de cosas imperante haciendo necesario redefinir a partir de ella tanto el statu quo actual, como el pasado y el futuro, pues pasado y futuro se resignifican a partir de la encarnación material del acontecimiento efectuado. En términos deleuzianos, un acontecimiento es un movimiento no histórico, una línea de fuga que desterritorializa para reterritorializar nuevamente. [mejor dicho, en Deleuze] el acontecimiento es el sentido, es el dador de sentido, o mejor aún, es el acontecimiento mismo el que se dona como sentido. (Esperón, 2014: 291-292)

Los acontecimientos son efectuados en las espacialidades; se inscriben en un tiempo a la vez que afectan la temporalidad, “dado que pasado, presente y futuro son siempre redefinidos frente a su estallido” (Esperón, 2014: 292). El acontecimiento acarrea una tensión con la temporalidad. Aunque no es el tiempo como tal, modela nuevas temporalidades. Ocasiona rupturas, interrumpe el tiempo, suspenda su flujo. La narración establece sentidos a la dimensión temporal de los acontecimientos, fijándose en el instante, ese “punto de escisión e inflexión entre un antes y un después que remite a la constitución del tiempo del acontecimiento como eterno retorno. Este es el tiempo infinito e indefinido de todo acontecimiento” (Esperón, 2014: 293). El eterno retorno es el tiempo del acontecimiento, su efectuación implica una génesis y una constitución inmanente, que es lo que precisamente le da un carácter diferencial.

En suma, el acontecimiento está del lado de la efectuación de un determinado estado de cosas, a la vez que se diferencia de ellas; pero también el acontecimiento aparece del lado del lenguaje, al que también se sustrae, pues es diferente a este. Más aún, el acontecimiento habita en el medio de esta doble diferenciación como aquello que es, a la vez, mundo y sentido, pero no identificándose con ellos, es decir, el acontecimiento se presenta como la doble afirmación del mundo y del sentido y es, a su vez, su radical diferenciación. Sin embargo, siempre queda algo del acontecimiento considerado en el plano óntico que se sustrae y que resulta inaprensible por el lenguaje, pues siempre hay un resto inefectuable en toda efectuación porque el acontecimiento la excede. Así, todo acontecimiento es inherente al sentido que se actualiza y adquiere forma en el lenguaje conformando al mundo y su movimiento espaciotemporal; pues es aquello que se materializa en el mundo y se deja envolver por el lenguaje. (Esperón, 2014: 292)

El acontecimiento, como efectuación y como concepto, involucra actos de creación, tanto en el orden de lo material como en el de la hermenéutica. Esto quiere decir que para que un acontecimiento estalle es porque *x* o *y* agentes, en unas condiciones socio-espaciales y temporales particulares, tienen algún problema en común e idean soluciones efectivas al mismo. La novedad y lo diferente son principios básicos del potencial creativo en la gestación de una idea. No hay creatividad si no hay ideas novedosas, diferentes, singulares. Para Crisol, la creatividad es además un bien social, base de una educación para el cambio, mientras que el pensamiento creativo es intangible en el instante pero perdura en el tiempo (Comfenalco - Antioquia / Fundación Rafael Pombo, 1995: s.p.). La creatividad es innata al ser humano, está abierta a lo desconocido, no admite dogmas sino más bien conocimientos reconvertibles, y sirve para ubicarnos en el tiempo, para sentirnos en las imágenes y para pensarnos en los textos.

Los acontecimientos se construyen una y otra vez en todas aquellas acciones que subyacen a los más variados niveles de la cotidianidad. En el acontecimiento hay desencuentros, aperturas, aprehensión desde la vivencia, aceptación del otro, herencias y remanentes culturales, afecciones, afectos y afectaciones. Por medio de los actos de creación, los agentes creadores de los acontecimientos pueden convertirse en protagonistas de su propio desarrollo. Es por eso que la sensibilización pedagógica, la interacción cultural y las experiencias mediadas de aprendizaje son técnicas metodológicas amalgamadas en la perspectiva teatral de los modelos de intervención estética de Crisol, lugar donde radica la experiencia, ya sea individual o colectiva, como cuna de los saberes que cada quien aporta en el acontecer a la germinación de una idea creativa. De ahí que la participación activa sea un supuesto del acto de creación y del acontecimiento, porque parte de necesidades e intereses reales y su principal función “es liberar el potencial creativo que las sociedades manifiestan” (Comfenalco - Antioquia / Fundación Rafael Pombo, 1995: s.p).



Ilustración 39. Ensayo técnico. Foro – Educación Inicial. 2011

En las intervenciones estéticas de Crisol, el acontecimiento es un ambiente en el que cada quien se piensa en relación con su hacer y con su proyección en distintos niveles, desde lo individual y lo social hasta lo familiar e institucional. En dicho acontecimiento se potencia el talento creativo de los participantes. Uno de los objetivos específicos en el proyecto *Rosa de los Vientos*⁹ ilustra de mejor manera lo anterior, pues lo que se pretendía era “expandir el cuerpo y la mente para una comprensión global del bienestar sustentada en las prácticas y acciones del diario acontecer” (Crisol, 2015: s.p.). Una vez más, la creatividad aparece ligada a la vida cotidiana. Y postulan la voluntad y el obrar consciente de la participación activa como manifestaciones de una fenomenología del acontecimiento, en cuanto elementos con los que pretenden solidificar una conexión coherente entre el ser, el hacer, el pensar y el estar, en el encuentro de cada quien consigo mismo y con los demás. El Centro de Bienestar para los servidores de la alcaldía de Medellín diseñado por Crisol se construyó con base en esta premisa de la interrelación entre experiencia, sensibilidad y conciencia: “La experiencia estética es el soporte que genera una relación sensible frente a los acontecimientos aportando flexibilidad, sentido ético, responsabilidad y cuidado” (Crisol, 2015: s.p.), lo que nos permite hablar de un acontecer poético-teatral, que en el caso de *Rosa de los Vientos* “se logra a partir de contrastar situaciones, prácticas, lenguajes e ideas, configurando un dispositivo para

⁹ Rosa de los vientos: Siempre hay un horizonte por conquistar. Proyecto de intervención creativa en modalidad de intervención en espacios no convencionales realizado por el Programa Crisol para la Alcaldía de Medellín en el año 2015.

abordar el pensamiento complejo, ligado a los sentidos, la metáfora, la imaginación, los actos de simbolización y la palabra” (Crisol, 2015: s.p.).

El “acontecimiento poético teatral” en la filosofía del teatro de Jorge Dubatti y la metodología para el desarrollo del pensamiento creativo Crisol.

La metodología del taller exige la práctica como única forma de conocer claramente nuestra capacidad de sentir y expresarnos creativamente; por medio de la observación y el análisis, propicia el conocimiento consciente del diario acontecer e identifica nuevas formas de comunicación y de creación colectiva. (Crisol, 2003)

La noción de acontecimiento teatral, que tiene una comprensión convencional anclada a la arquitectura física del teatro en su acepción tradicional, puede ser pensada más bien a partir de la complejidad y de la amplitud de la teatralidad del comportamiento humano en las distintas esferas de su existencia material y simbólica, en contextos socio-espaciales y temporales específicos. De hecho, lo que llamamos teatralidad, que nace “desde el hombre, lo íntimo, lo cotidiano, la palabra y el gesto” (Fundación Rafael Pombo, 1995, s.p.), se condensa en el acontecimiento teatral. En consecuencia, la acción como manera de conocimiento y como participación en los acontecimientos es un principio de la perspectiva teatral de Crisol: “Entrar en escena es el mejor modo de intentar conocer cómo funciona una realidad determinada. Para conocer hay que actuar”

(Comfenalco - Antioquia / Fundación Rafael Pombo, 1996: 33). Sin práctica no hay saber. Para actuar hay que involucrarse en el devenir de los acontecimientos.

Ahora bien, Dubatti propone que si bien el término *acontecimiento teatral* se refiere a un “teatro en acto”, a un teatro que como cultura viviente se manifiesta a través de la palabra hablada y que más allá de la virtualidad de la literatura, es decir, del “teatro en potencia”, la teatralidad se constituye en la interrelación de tres tipos de acontecimientos: “el convivial, el lingüístico-poético y el expectatorial” (Dubatti, 2009), desde el punto de vista de esta filosofía de teatralidad, donde el teatro es una praxis, un hacer comprendido como acontecimiento ontológico, territorial y viviente, caracterizado “por la producción de *poéesis* y *expectación en convivio*”, y el actor “generador del acontecimiento poiético” (Dubatti, 2010), el acontecimiento teatral implica posibles imbricaciones entre experiencias, subjetividades y prácticas discursivas.

Si el teatro es un acontecimiento ontológico, en la poéesis y en la expectación tiene prioridad la función ontológica (el poner un mundo/mundos a vivir, contemplar esos mundos, co-crearlos) por sobre las funciones comunicativa, generadora de sentidos y simbolizadora, secundarias respecto de la función ontológica. El teatro, en tanto acontecimiento, es mucho más que el conjunto de las prácticas discursivas de un sistema lingüístico, excede la estructura de signos verbales y no verbales, el texto y la cadena de significantes a los que se lo reduce para una supuesta comprensión semiótica. En el teatro como acontecimiento no todo es reducible a lenguaje. ¿Qué enmarca y hace posible las presencias humanas en el tiempo, el espacio y el acontecer? ¿Cuál es la condición de posibilidad última de la existencia y del vínculo de esos sujetos y su dinámica? ¿El lenguaje es el fundamento último del acontecer vital o está inscripto en una esfera mayor y autónoma al lenguaje,

que involucra el orden de experiencia y que la Filosofía llama existencia o vida? (Dubatti, 2010: 31)

Si el acontecimiento teatral, que requiere de la acción del actor, no se limita a las esferas del lenguaje sino que se amplía al campo de la experiencia, de la existencia y de la vida misma, las expresiones gestuales, la polisemia de los silencios, los movimientos en el espacio, la disposición de objetos en escenarios cotidianos, las maneras de habitar un territorio, las normas de convivencia, los vínculos tecnológicos, las poéticas corporales y de la creatividad, entre otros aspectos, configuran un panorama de posibles aristas en la interpretación de la teatralidad y del acontecer en la vida diaria, tanto de los individuos como de las sociedades humanas. Mejor dicho,

la concepción del acontecimiento exige repensar el teatro [así como la teatralidad] desde sus prácticas, procesos y saberes específicos, habilitando una razón pragmática que pueda dar cuenta de la problemática de lo que sucede en el acontecimiento y pueda a su vez rectificar doxa o ciencia desligadas de la observación de las prácticas. (Dubatti, 2010: 33)

¿Cuál es el lugar de los acontecimientos teatrales en los modelos de intervención estética propuestos por la metodología Crisol en lo que respecta al desarrollo del pensamiento creativo y de la creatividad aplicada? En otro orden, también podría interrogarse cómo se aplica la creatividad misma a través de esos acontecimientos teatrales. Pero ahora prestemos atención a lo primero, pues el acontecimiento teatral, aparte de haber devenido piedra angular en los modelos de intervención estética de la metodología para el desarrollo del pensamiento creativo Crisol, difiere de otros acontecimientos de reunión no necesariamente artísticos, y de acontecimientos artísticos

como el cinematográfico, el plástico, el musical, etcétera, en la medida que concentra “componentes de acción (subacontecimientos) determinados, de combinatoria singular, y que construyen una zona de experiencia y de subjetividad que posee haceres y saberes específicos en la singularidad de su acontecer” (Dubatti, 2010: 31).

Los objetivos trazados desde la perspectiva teatral de los modelos de intervención estética y la creatividad aplicada, en la metodología para el desarrollo del pensamiento creativo Crisol, son:

propiciar un espacio de participación en el que la ciencia, el arte y la tecnología sean los elementos que posibiliten desarrollar pensamiento creativo”, y “ofrecer al participante experiencias mediadas de aprendizaje en un medio concreto y real que permitan el discutir, explorar, participar en su entorno inmediato” (Comfenalco - Antioquia, 1997: 41).

En síntesis,

educación e investigación deben ser proyectos afines que lleven a desarrollar métodos para acrecentar los niveles de competitividad, eficacia, calidad y amor por lo que se hace; propiciando espacios en donde los sueños sean realidad, donde sea posible armar, imaginar, probar, conocer, reconocer, experimentar, llevar al límite lo que pensamos; volver las ideas un hacer práctico. (Comfenalco - Antioquia, 1997: 38).

Los espacios participativos y las experiencias mediadas de aprendizaje en contextos socio-culturales y temporales específicos son factores estimulantes del pensamiento creativo.

Esas características se imprimen en el acontecimiento teatral basado en la teatralidad *per se*, teatralidad que en palabras de la tallerista Builes –respecto a la perspectiva teatral latente en los modelos de intervención estética de la metodología para el desarrollo del pensamiento creativo Crisol–,

Es quizá arriesgarse a entrar en escena, donde no sabes más que el título de la obra; no sabes quiénes son los otros personajes, se confunde cuál es el director, quién el guionista; y de pronto nos vamos encontrando, escogemos nuestro papel a representar, los otros también. Y comienza el montaje con sus encuentros y desencuentros, algunos con deseos de desfallecer, otros con más fuerza aún... ... Montaje de un proyecto deseado, creído, pensado, vivido y sentido por aquello que le da cuerpo, que se constituye en su contenido. Y, ¿de qué está hecho? de vivencias que no se expresan más que por medio del atreverse, también está hecho de imaginación, de fantasía, diálogos y construcción, donde participan de él todos sus personajes y se permite la entrada muy gentilmente, de su director, guionista, mercaderista, publicista, el de las luces, pero principalmente, el montaje tiene diseñada una puerta mágica para que ingresen por ella todos los espectadores que cerca de ella pasen, y son estos últimos los que luego se convierten en directores, guionistas, constructores, publicistas de un mismo montaje, o construyen uno nuevo, pero siempre conservando el mismo título de la obra: Crisol. (Comfenalco - Antioquia / Fundación Rafael Pombo, 1995: 11)

Desde la teatralidad, el encuentro de distintos cuerpos poéticos, en permanente creación, que confluyen en una misma actividad, genera aconteceres particulares de carácter rizomático. Vargas escribirá: “La teatralidad como discurso teatral es singular en cada acontecimiento teatral, depende de la temporalidad, la carga histórica que la preceda, su localidad, su hibridación con otras artes y su poética” (Vargas, 2011: 18). Todo acontecimiento es localizable, estimulante y afectivo; en su transcurrir se gestan diversas experiencias provocadoras de alteraciones en los estados del cuerpo de los

actuales. La convivencia, pero también la participación, la creatividad y la cultura, son nodos del acontecimiento teatral que se expresan en las metáforas de la reunión, el compartir y la comunidad, esto es, en el acto del (des)encuentro. Es por eso que en el 2003, durante la 3ª Conferencia Iberoamericana de Creatividad e Innovación realizada en México, Crisol definiría su propuesta metodológica centrándose en la idea del taller creativo concebido “como un encuentro que permite, en una reflexión práctica, vivir y recrear las más diversas posibilidades de expresión” (Crisol, 2003: s.p.) desde el reconocimiento, el diálogo y la construcción colectiva de saberes entre los participantes.

El acontecimiento teatral, en su cotidianidad, localizada y singular, tiene entonces un espacio, una temporalidad y unos actores. En los modelos de intervención estética de la metodología para el desarrollo del pensamiento Crisol, “el espacio creativo del taller desde el arte como experiencia es un lugar para descubrir la realidad y en esa misma medida autodescubrirse como ser humano” (Crisol, 2003: s.p.). Cuerpo y palabra configuran el acontecimiento.

La participación y la elaboración de memorias colectivas, comprendidas como maneras del acontecimiento teatral, se desenvuelven en espacios de comunicación e interacción específicos, que en su decurso deberían impulsar otras formas de ver, sentir y explorar determinados contextos, generando una condición de posibilidad que permita a los participantes desplegar su potencial creativo mediante expresiones culturales y aprovechando los recursos técnicos y tecnológicos disponibles. Lo que se busca es que las personas se apropien del espacio, que hagan “un acto de fundación en él, donde el

cuerpo y la palabra se tornan material dúctil, maleable para construir a partir de allí una propuesta creativa cuyo propósito es trabajar a partir de una percepción, sensación, incomodidad o asunto problemático” (Crisol, 2003: s.p.).

El espacio del taller es un crisol, un territorio teatral donde se funden diversas percepciones de lo que acontece en el momento que “afectan a cada participante de forma singular e inesperada” (Vargas, 2011: 23), tanto simbólica como materialmente. Esto se explica porque todo acontecimiento teatral establece su propia poética en una espacialidad donde las experiencias son ilimitadas y lo perceptible en tan solo una cara de la contingencia. Desde esta perspectiva, “las poéticas surgidas en el programa Crisol son una forma de entrelazar lo inmediato, lo concreto y lo metafórico”; lo que quiere decir que

Crisol poetiza las propuestas, creándoles unas atmósferas envolventes que recuperan desde el nombre, el sentido de lo que se quiere indagar. Un ejemplo de ello es este recorrido por algunos de los nombres y sentidos de proyectos que responden a demandas de diferentes usuarios. (Crisol, 2003: s.p.):

Rosa de los Vientos, Cartógrafos, Ulises, La primera danza de la vida, Los sueños levantan vuelo, Tejiendo sentidos, Dejar huella, La sinfonía del agua, Crearte para crecer, entre otros. Por ejemplo:

La imagen “La Rosa de los Vientos: siempre hay un horizonte por conquistar” remite al viaje siempre cambiante e inspirador en el que el espíritu se ensancha para encontrar en lo habitual lo maravilloso. Obtener un alma de viajero es poder fundamentar los sueños, la contemplación y el

regocijo. Consecuentemente las acciones y los escenarios dispuestos, serán un viaje para despertar los sentidos activados por el encuentro con lo novedoso. (Crisol, 2015: s.p.)

El acontecimiento teatral es de carácter participativo. Va de lo habitual a lo maravilloso. Si bien emerge desde la vivencia, es ante todo un acto experiencial, una “experiencia sensorial”, un acontecimiento que pasa por los sentidos. Sin embargo, “pese a que la audibilidad y visibilidad son primordiales en el *convivio* teatral, se puede prescindir de alguno de ellos si el acontecimiento poético así lo exige” (Vargas, 2011: 27). Una muestra de ello son las investigaciones culturales y las prácticas estéticas y escénicas del teatro de sordos de La Rueda Flotante –colectivo colombiano de arte sordo, fundado en la ciudad de Medellín–, en el que el principio de la visibilidad impera aparentemente sobre el de la escucha.

A la inversa, *La Sinfonía del Agua* es un taller creativo de Crisol en el que puede hacerse caso omiso del sentido de la vista, mas no del tacto ni de la escucha, pues enfatiza su acción poética en los terrenos del contacto y las sonoridades, generando otros acontecimientos teatrales. En ambos puede haber disociación de sentidos. En todo caso, el modelo de intervención estética de Crisol va más allá de lo sensorial, ya que abarca diversas instancias experienciales del ser: “sensitiva, laboral, afectiva, familiar, emocional y proyectiva” (Crisol, 2005, s.p.).



Ilustración 40 Sinfonía del agua



Ilustración 41 Sinfonía del agua

Si la teatralidad es un pilar constitutivo del modelo de intervención estética en la metodología de los Talleres Integrales de Expresión Creadora –TIEC– para el desarrollo del pensamiento creativo Crisol, en esta, el teatro, así como las cámaras de vídeo, las artes plásticas, la danza, la música y la ciencia son concebidas como “herramientas que contribuyen al desarrollo del pensamiento creativo y reflexivo” (Crisol, 2005:s.f.), esto es, como estrategias didácticas para el aprendizaje y la integración (González Parera, s.a.), todas susceptibles de cumplir alguna función en el acontecimiento teatral, que es poético, en la medida que opera por medio de acciones de creación:

Se pone en escena una teatralidad surgida de la comprensión misma de las circunstancias, de las diferentes formas de acercarse al relato íntimo y colectivo de temporalidades diversas que reviven figuras de confrontación, palabras claves, enunciados, principios, creencias, se va denotando un nosotros que involucra, miedos, resistencias, que fluyen cuando el arte media para deliberar y recuperar la espontaneidad en la acción creadora que lo sustenta. Un arte de silencios, intuición, gesto, corporeidad, una arquitectura total en la que el sujeto enfrenta su propia sombra. (Crisol, 2005: s.p.)

En otras palabras, la teatralidad en los modelos de intervención estética y en la metodología para el desarrollo del pensamiento creativo del programa Crisol

Se inspira en los estados poéticos, retoma los lenguajes inventados, los lenguajes sutiles, los que se sustentan a través del tiempo, que tienen incidencia y se redimensionan en el hacer y el saber de las comunidades; afianza una comprensión de la vida sin catálogo, se da una entrega de lazos afectivos, de espiritualidades que se conectan en el tiempo y el espacio para ganar un lugar trascendente, en tal sentido, revive un estado de infancia como la capacidad de maravillarnos y explorar, un regreso a nosotros mismos. (Crisol, 2005: s.p.)

Pero es la interdisciplinariedad el factor que sienta las bases metodológicas para el despliegue de la teatralidad en la formulación y ejecución de las estrategias mediadas de aprendizaje, experiencias significativas propuestas con el fin de estimular el pensamiento creativo y la creatividad aplicada, convirtiéndose en un modo de activar la perspectiva teatral de los modelos de intervención estética construidos en Crisol. Mediante las “estrategias mediadas de aprendizaje” se permite que las personas se relacionen con un agente educativo, una acción, una situación o unos materiales, equipos o herramientas, con el objetivo de reconocer, comprender, sentir y contrastar situaciones, hechos y/o acontecimientos. De igual forma, motiva en las personas el aprendizaje constante, dotándolas de “un método propio de adquisición y elaboración cultural que a su vez les asegura la autonomía en los dominios del pensamiento y les agudiza la capacidad de asumir con responsabilidad los compromisos personales y comunitarios que deban adquirir” (Comfenalco - Antioquia / Fundación Rafael Pombo, 1994: s.p.).

La metodología para el desarrollo del pensamiento creativo Crisol es democrática y participativa, amplia, abierta, flexible, dialógica, integradora y multidimensional; permite la interrelación entre creación y productividad; está direccionada por los intereses, actitudes, gustos y necesidades de los participantes; tiene tiempos y ritmos particulares: “Cada acción propuesta conlleva procesos de reconocimiento, diálogo y construcción conjunta entre los participantes” (Comfenalco - Antioquia / Fundación Rafael Pombo, 1994: s.p.). La creatividad está circunscrita a contextos socio-espaciales y temporales determinados; no cae del cielo ni sale de la nada. La metodología Crisol supera así “el concepto de actividad aislada para pensar en términos de procesos de

desarrollo y producción creativa” (Comfenalco - Antioquia, 1995a: 5). En esa línea argumental, como si hablara incluso inconscientemente de la noción de acontecimiento, en el Programa Crisol se ha consolidado una mirada que atraviesa la “zona prohibida” desde el diálogo que se instaura y permanece como fuente vital para construir y encontrar caminos posibles.

Tomamos el territorio de los otros en nosotros y de todos para sí. Explorar, adentrarse, dudar, y seguir buscando para vivir esta experiencia sin el miedo a no encontrar respuestas selladas, dichas, probadas; sino por el contrario, muchas preguntas abiertas, vivas, soñadas; lo que está detrás de las palabras, lo que se torna piel, todo aquello que parece no existir pero que está tan presente. (Comfenalco - Antioquia / Fundación Rafael Pombo, 1995: 21).

Debe hacerse énfasis en la idea de la provocación como un concepto de acción que opera el tallerista o facilitador del taller, en relación con el acontecimiento teatral propiciado en las intervenciones creativas que se realizan desde el Programa Crisol. La provocación es un estado en el que entra el tallerista [desde] que empieza a reflexionar también el proceso que va a gestar.

Denominamos *estado de provocación* el adquirido por el tallerista al ingresar en la ruta de indagación, que es distinto a la simple enunciación de un interrogante, donde la comprensión de un fenómeno se adquiere desde diversos ámbitos y desde la propia experiencia que pretende abordar. Ya ahí, se manifiesta una percepción de lo que va a suceder en ese acontecimiento, denominado así porque encontrarse de cara al proceso creativo ya es un acontecimiento: el hecho de que ya se esté en el lugar propicio y en él los participantes se encuentren, genera una pregunta. Instalarse en frente de sujetos reales

en unas condiciones específicas genera una lectura distinta que debe ser advertida, dado que en esa lectura del presente se avistan situaciones que permiten el establecimiento de la nueva relación en la que empieza a construirse otro estado, comienza a leerse aquello que se había imaginado, o pensado, que podía suceder. El tallerista como creativo tiene una hipótesis, un enunciado, una idea que tiene una manera de concebirse y una manera de ser materializada, pero en el terreno real.

Como en la conceptualización del acontecimiento en el pensamiento deleuziano, y acorde con los rasgos del acontecimiento teatral creativo que encontramos en Dubatti, para Crisol cada acontecimiento, o mejor, “cada taller tiene un sentido particular y auténtico porque es allí donde se develan los secretos que conjugan el diálogo como esencia de la interacción grupal” (Comfenalco - Antioquia, 1997: s.p.). Tanto es así que estratégicamente “el taller creativo para la participación se diseña con base en las necesidades específicas y gira alrededor de los valores corporativos y familiares para lograr una mayor y mejor convivencia familiar y comunitaria” (Comfenalco - Antioquia, 1997: 60). Los actos de creación, en el ámbito de la teatralidad, surgen del diálogo entre los agentes creativos. Participación, pensamiento creativo y cultura, más que valores corporativos, son entonces los tres pilares de los acontecimientos poéticos teatrales que edifican la metodología sobre la creatividad aplicada en los modelos de intervención estética de Crisol.

El acontecimiento poético teatral no puede estar totalmente predeterminado. Sí hay un plan inicial, pero el tallerista posteriormente le da la posibilidad al azar para que

pueda ocurrir algo en ese laboratorio de experiencias. Žižek, Arendt, Badiou y el mismo Deleuze concuerdan en señalar el carácter azaroso, o la incidencia del azar, en el devenir de los acontecimientos. Es más, en Crisol, como corolario de lo anterior, y citándola a manera de inconclusión, podría decirse que el azar siempre está presente en las relaciones y [el tallerista no deja ese azar] a la deriva, [más bien] lo potencializa. El tallerista toma lo que el azar suministra como manifestación, lugar en el que nace aquello que se podría denominar como improvisación. De esta relación surgen las rutas que delimitan en acontecimiento, rutas no destinadas con antelación, las cuales surgen de esa relación azarosa, producto del devenir de los acontecimientos poéticos.

Discusión

Como se puede ver a continuación, una lectura de investigaciones afines pone en evidencia un campo de preocupación común por la creatividad, aunque con diferencias respecto de los objetos de aplicación. Así por ejemplo en la tesis *El juego dramático. Un ambiente creativo aplicado a la enseñanza formal de adolescentes* realizada por Parada (2013) quién definió como propósito “conocer las características y las posibles relaciones con la creatividad del juego dramático vivido por adolescentes y profesores en contextos formales de educación artística-escénica.” (p.102) a través de la cual pretendió, entre otros aspectos, “comprender el juego dramático como proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 102) y “conocer cómo perciben el juego dramático los adolescentes y profesores participantes en la investigación, al transformar símbolos generados en su desarrollo”. (Parada, 2013: 102).

Se puede establecer una primera consideración consistente en que si bien en nuestra investigación se hace referencia a la teatralidad como una característica o perspectiva desde la cual se objetiva la creatividad aplicada, en la tesis de Parada (2013) se toma el teatro y fundamentalmente el juego dramático como ámbito de generación de “un ambiente creativo” en ese caso “aplicado a la enseñanza formal de adolescentes”, lo cual quiere decir que el teatro y sus herramientas fundamentales, se convierten en agentes mediadores para la intervención de comunidades y por tanto compartimos su búsqueda en relación a que su investigación conllevó a definir que el juego dramático no solo genera aprendizajes en cuanto a la labor interpretativa, sino también en relación a “los componentes comunicativos, cognoscitivo-creativos y emocionales” dado que “lleva implícito un carácter expresivo, interpretativo, estético, creativo.” (Parada, 2013: 196) motivos que se emparentan con nuestra labor de intervención creativa fundamentalmente en lo relacionado a las modalidades de Taller en contextos de realidad y a las intervenciones creativas en espacios no convencionales.

De otra parte, la tesis planteada por la doctora Parada conllevó a reconocer que “Investigaciones en el campo” refiriéndose al juego dramático, “podrían indagar modelos pedagógicos desarrollados en la educación artística escénica, formas de apropiación del conocimiento por parte del estudiante, y como dichos modelos podrían aplicarse a otras áreas del conocimiento.” (Parada, 2013: 196) en este sentido, Parada (2013) enfatiza en la necesidad de “reconocer la posibilidad formativa del Juego Dramático, y a su vez los alcances en el desarrollo cognoscitivo y social de escolares y docentes.” (p. 196), motivos que de igual manera compartimos si tenemos en cuenta que las intervenciones creativas en

nuestro caso, implican a sus participantes como creativos potenciales y por ende como personas conscientes de su labor “escénica” de la relación que puedan establecer con el presente de la acción, con el desplazamiento por el espacio, la interacción con los demás, la relación individual y colectiva que reclama procesos de interacción y por ende de socialización, todo ello, estrechamente ligado a un proceso cognoscitivo sobre sí y el entorno que en resumidas cuentas, potencia la capacidad creativa de cada sujeto como también la depuración de una actitud abierta a la construcción colectiva de imaginarios y nuevos escenarios de interacción.

De otra parte, referenciamos la tesis *La dramatización como modelo didáctico en competencias para la vida. Una investigación en la formación del profesorado*, la cual centra su labor en:

El estudio y la promoción de la didáctica de la dramatización para el desarrollo de estrategias educativas destinadas al fomento de las competencias para la vida, de acuerdo con el sentido que a tales competencias le otorgan las instituciones que las promueven a escala internacional con fines de transformación y mejora de las condiciones de sostenibilidad social (Pérez, 2015: 17).

Aspecto que vuelve a colocar el ámbito teatral como campo disciplinar alrededor del cual giran las propuestas de intervención que en el caso de la doctora Parada hace referencia a “la creatividad del juego dramático vivido”, en el caso de la doctora Pérez “a la didáctica de la dramatización” y en el caso nuestro a “la creatividad aplicada desde la perspectiva de la teatralidad”, la creatividad como dinámica que pone al sujeto de la intervención en el factor de la imprevisibilidad propia del presente creativo, si comprendemos que la didáctica implica un proceso de tal naturaleza, con fines distintos en

uno caso relacionado con lo “dramático vivido” en otro con la “dramatización” y en el nuestro con “la perspectiva teatral”. Lo anterior permite concluir un campo común de indagación relacionado con la creatividad, a un ámbito disciplinar definido como el teatro desde diversas perspectivas y a un campo circunstancial que compromete al sujeto de la intervención, en unos casos referido a la dramatización que no solo alude a un género teatral, sino también a una mirada del sujeto en la que este se reconoce como el centro de la acción, según el teatro moderno, es decir, corresponde a una mirada de una época distinta a la mirada contemporánea de la fragmentación.

De otra parte, la doctora Pérez sustenta su investigación como:

innovadora en el panorama de estudios sobre la pedagogía teatral y la didáctica de la dramatización porque busca la superación de las premisas academicistas de los antiguos manuales centrados exclusivamente en técnicas aúlicas para el ejercicio de contenidos curriculares formalizados, en la medida que no solo se contemplan los aprendizajes “formales” (escolares), sino también aquellas pedagogías “informales” (Jordan, 1993) que se ligan al entorno cotidiano y familiar de los aprendices. (Pérez, 2015: 17)

Planteando de esta manera la intención de demostrar que “combinando aprendizajes formales e informales, es posible aunar la escuela y la vida.” (Pérez, 2015: 17).

Según lo anterior, es común a las tesis en cuestión, su aporte para trascender la realidad de los procesos formativos, didácticos que se utilizan para abordar diversas problemáticas; en el caso de la doctora Parada (2013) el propósito está dirigido a la indagación de “modelos pedagógicos desarrollados en la educación artística escénica,

formas de apropiación del conocimiento por parte del estudiante, y como dichos modelos podrían aplicarse a otras áreas del conocimiento.” (p. 96).

En el caso de la doctora Pérez (2015) a “vincular un modelo institucional de profesionalización docente con un modelo didáctico de educación dramática que trasciende su mero entendimiento técnico porque adquiere proporciones transversales que son beneficiosas para la formación del profesorado en competencias para la vida.” (p. 255).

En el caso nuestro “Formular un modelo de intervención estética desde la teatralidad, a partir de los procesos de creación implementados en el Programa Crisol (1995-2016).” (p. 42) y su incidencia en “los contextos social, cultural y empresarial” (p. 42) hacia los cuales están dirigidas las acciones y estrategias de intervención diseñadas desde dicho programa, concede una connotación particular porque desde el mismo modelo se intervienen universos muy disímiles.

Mientras que en la tesis de la doctora Parada (2013), se concluye que

El juego dramático genera aprendizajes en los componentes comunicativos, cognoscitivo-creativos y emocionales, lleva implícito un carácter expresivo, interpretativo, estético, creativo. Investigaciones en el campo podrían indagar modelos pedagógicos desarrollados en la educación artística escénica, formas de apropiación del conocimiento por parte del estudiante, y como dichos modelos podrían aplicarse a otras áreas del conocimiento. (p. 196).

En la tesis de la doctora Pérez (2015) se comprueba que,

el modelo metodológico de intervención en el aula centrado en la dramatización para el desarrollo y logro de competencias para la vida a través de proyectos cooperativos basados en tareas, el dota al profesorado y, en particular, al que se interesa por la Didáctica de la Lengua y la Literatura, de estrategias creativas y reflexivas para superar las trabas conductistas que suelen cercar la acción dramática en la representación mimética de libretos clausurados por

el dictado del dramaturgo o en la instrucción técnica de pautas para adquirir destrezas que, finalmente, no conectan significativamente con los aprendices. (p. 255).

En nuestra tesis, aparte de los tres tipos de intervención creativa formulados; Intervención creativa: Taller en contextos de realidad, Intervención Creativa: Eventos institucionales e Intervención Creativa: En Espacios no convencionales, se enuncia y conceptualiza la noción de teatralidad como plataforma para que los sujetos encarnen la acción transformadora, y se formula un modelo de intervención aplicable a contextos sociales, empresariales, culturales e incluso, educativos, y aporta una herramienta fundada en el carácter investigativo de las búsquedas estéticas que permite a los talleristas mediadores y a los artistas que conforman los colectivos con los que el Programa Crisol lleva a cabo los procesos de intervención estética, a establecer un lenguaje común con el que pueden nombrar las estrategias de intervención, así como identificar el objeto de creación en relación con la formulación y concreción de proyectos de esta índole.

En Medellín, Buitrago, Gómez y Castillo anotarían en sus memorias metodológicas de un ejercicio investigativo con un grupo de artesanos y artesanas de la ciudad, hablando de los tres elementos que componen oficialmente la metodología Crisol (cultura, participación y creatividad), que esta metodología:

... apunta a crear un espacio que estimule la puesta en escena de emociones, sentimientos, pensamientos, experiencias y saberes, para consolidar entre las integrantes relaciones de respeto, entendimiento y comunicación, enmarcadas siempre en la libre expresión. En este contexto se eliminan paradigmas de autoritarismo y de diversas expresiones sociales que cohiben la libertad de expresión, y por tanto, limitan la actividad de creación. Así mismo, al reconocerse como integrantes de un grupo se produce un efecto armonizador que busca precisamente generar un sentido de pertenencia, que apoye la creación colectiva en todos los espacios. Los talleres se apoyan

instrumentalmente en una gran diversidad de técnicas para estimular la “expresión creadora”, tales como las artes plásticas, la música, el drama, el teatro y la literatura, todos ellos sirviendo de canal para estimular los procesos de aprendizaje dentro de marcos culturales de participación y creatividad. Otros elementos adicionales de la metodología apoyan el entendimiento del proceso y del objeto de estudio, como el enfoque del desarrollo humano desde la micro-acción y el enfoque de participación y organización comunitaria. (Buitrago Ortiz, Gómez Sánchez, & Castillo Zapata, 2013: 19-20).

Como se puede ver en este caso, la metodología del Programa Crisol sirve de referencia para la atención a los artesanos, una población diferente, no obstante el modelo responde a sus particularidades. En general, se observan investigaciones con una estructura particular que toman desde el punto de vista micro el sentido de cada una en su contexto, y desde el punto de vista macro tienen por objeto la creatividad y el teatro para la explicitación de modelos (que se crean o se actualizan según el caso), definen procesos metodológicos que dan sostenibilidad al sujeto, a la comunidad que habita, a las instituciones que respaldan la creación e implementación de estrategias de intervención dirigidos fundamentalmente a los contextos social y cultural.

Conclusiones

En este apartado se presenta un balance de la investigación en cuanto a los resultados, sus aplicaciones, limitaciones y posibilidades de la metodología implementada, recomendaciones a futuro y eventuales acciones provocadas por este ejercicio investigativo.

En cuanto a los resultados:

- Se formula un modelo de intervención estética sustentado por una metodología que puede ser aplicada en diversos contextos sociales, empresariales, culturales y educativos. Se nutre tal formulación de un amplio repertorio de experiencias mediante talleres de expresión creadora, intervenciones de espacios, creación de ambientes estéticos, en respuesta a demandas institucionales, comunitarias, sociales y culturales desarrolladas de manera sistemática e ininterrumpida a lo largo de dos décadas por el Programa de desarrollo de pensamiento creativo Crisol, de la Caja de Compensación Familiar Comfenalco Antioquia (Colombia).
- La investigación revela la consistencia de tres tipos de intervención creativa: Intervención Creativa: Taller en contextos de realidad, Intervención Creativa: Eventos institucionales e Intervención Creativa: En Espacios no convencionales.

- La enunciación y conceptualización de la noción de teatralidad como plataforma vehicular de la acción que encarna la intervención creativa.
- La enunciación y la conceptualización de la estética como material sensible para la transformación del sujeto actuante, aplicable a los procesos de intervención creativa a partir de los presupuestos enunciados por Mandoki, el acontecimiento poético teatral en la filosofía de Dubati, los conceptos del acto de creación y de acontecimiento en la filosofía de la estética de Deleuze.
- La metodología contenida en el modelo de intervención estética formulado en esta tesis inaugura una herramienta fundada en el carácter investigativo de las prácticas estéticas y lenguajes derivados de la teatralidad, implementadas en los procesos del Programa Crisol, que han permitido a los talleristas-mediadores y artistas, que acompañan este Programa, establecer un código común que les posibilita nombrar las partes constitutivas de una estructura de intervención, así como identificar el objeto de creación en relación con la enunciación y concreción de proyectos de esta índole.

Una vez explícitos los códigos y procedimientos como resultado de la presente investigación, pueden ser de uso extensivo a formadores, gestores culturales, dinamizadores sociales, mediadores comunitarios, artistas, trabajadores sociales, antropólogos, personal del campo psicosocial. Este modelo, igualmente, puede ser compartido con instituciones pares y/o en contextos académicos que convergen con este campo de interés.

El modelo de intervención estética podrá implementarse ahora de manera más consciente, justamente porque con él se pueden visualizar los procedimientos que garantizan la adecuada ejecución de una intervención creativa. De otra parte, expone la estructuración del corpus que determina dicho modelo de intervención, aspecto que viabiliza un análisis global del mismo y una mirada particular sobre cada una de las partes que lo constituyen.

Se advierte que para re-conocer los procesos de creación, conceptualización, producción y realización de una intervención estética, es fundamental obtener desde el punto de vista metodológico las herramientas y los criterios para seleccionar, operar y nombrar el objeto de creación, acceder a él mediante mecanismos de análisis y reflexión, como también poner a prueba de manera permanente las cualidades de la herramienta metodológica, su actualización y adaptación a las circunstancias que exigen su aplicación.

De otra parte, se vislumbra la posibilidad de perfeccionar este modelo mediante su aplicación en contextos formativos y pedagógicos. Para ello se deben realizar registros de los procesos y establecer diálogos sobre las herramientas implementadas por los talleristas mediadores, artistas y demás recurso humano partícipe de cada experiencia, con el fin de analizar los procedimientos y ajustar sus componentes estructurales para la ejecución de procesos de creación, con criterios de pertinencia social y efectos transformadores orientados a la visión crítica y conciencia social.

Esta perspectiva requiere la creación y aplicación de acciones mejoradoras que conciban e implementen una cultura de experimentación constante, flexible al cambio, que arriesgue nuevas nociones y prácticas con la debida fundamentación académica y

experiencial desde diversas disciplinas y áreas de conocimiento, acorde con las demandas que el mundo actual plantea. En el particular devenir histórico de Colombia, se requiere de la creación de nuevas estrategias de intervención que ayuden a sanar las heridas por el prolongado conflicto armado y acojan sensibilidades afines a la construcción de una paz estable y duradera.

El modelo de intervención estética revelado y formulado en esta investigación permite que la Caja de Compensación familiar Comfenalco Antioquia sea referenciada como una entidad prestadora de servicios y, también, como una institución en la que se conciben e implementan proyectos transdisciplinarios con un componente creativo, de carácter colectivo, en permanente revisión y adaptación desde su misión, orientado a diversos públicos y necesidades. Procesos filtrados por una reflexión académica sensible y proyectiva que aporta al bienestar de los sujetos, colectividades e instituciones atravesadas por circunstancias, retos, cuestionamientos y búsquedas existenciales.

La metodología aquí planteada desde una antropología del actuar puede ser aplicada al fortalecimiento del sí mismo y de la autonomía de los sujetos a partir de su reconocimiento en acontecimientos deseados, producidos y protagonizados que toman su propio rostro fortaleciendo su capacidad de transformación dando centralidad al sujeto actuante.

El modelo de intervención creativa que aquí se presenta debe ser abordado como una herramienta que permite llevar a cabo operaciones que toman como un insumo primordial la vitalidad que despierta la experiencia creativa, dado que una vez el creativo, en nuestro caso el tallerista-mediador, se encuentre inmerso en su práctica, le posibilita

pensar sobre las posibles estrategias que se deben aplicar, incluso para contrarrestar o aprovechar los factores de imprevisibilidad, propios de las circunstancias de interacción entre los sujetos. Así pues, el modelo también se concibe como un lugar de pensamiento sobre los procedimientos y estrategias creativas que pueda trascender el orden cerrado, que un modelo también expresa cuando se le concibe como una herramienta rígida que no puede ser intervenida para fines de apropiación o adaptación a circunstancias particulares que así lo exijan. En este caso, el modelo es una apuesta inspiradora consecuente a la ruta metodológica probada.

Debe considerarse como una condición esencial, una mirada abierta sobre los procesos creativos, en este caso desde la disciplina teatral, aspecto transcendental que ha determinado además de la impronta que se imprime a los proyectos del Programa Crisol, la posibilidad de establecer una relación franca, sensible con y entre las personas, tal como el teatro lo hace entre los actores, los personajes, los espectadores al momento de abordar los escenarios, más que de la representación, de la vida, el ritual y los actos simbólicos que reclaman una presencia aurática.

Definir como elemento fundamental para el tratamiento de la intervención creativa el teatro, permite observar al interlocutor desde lo que realmente es, con transparencia y voluntad de crear conjuntamente un escenario ideal para el logro de acciones significativas. Este aspecto ha determinado el principal valor agregado a los procesos de intervención que se han concebido en el Programa Crisol, manteniendo así un orden abierto donde los creativos, talleristas mediadores, asumen su labor desde la capacidad de sorprenderse, de

tal manera que el modelo se convierta en una herramienta flexible, aplicable a diversas circunstancias.

La investigación delimita el objeto de estudio y al hacerlo da prioridad a la intervención de diversos contextos dejando en un segundo plano la diversidad poblacional y regional, universos en los que queda por realizarse una indagación a mayor profundidad.

En el transcurso de la indagación se abordaron contextos de intervención y grupos poblacionales como fuentes sustanciales para llevar a cabo experiencias relacionadas con los procesos creativos. Sin embargo, teniendo en cuenta la necesaria delimitación de los procedimientos en relación con el tiempo y con los objetivos de la investigación no se consideraron otras poblaciones y diversidades regionales, en las que igualmente se ha intervenido desde el ejercicio e implementación del Taller Integral de Expresión Creadora.

De igual manera, según los objetivos planteados, se priorizó la labor creativa desde el punto de vista de la interacción entre talleristas mediadores y comunidades para lograr concebir entre otros aspectos, los escenarios de intervención y la noción de acontecimiento como elemento transformador, pero al mismo tiempo se hizo conciencia de la producción relacionada con el material didáctico (cartillas, videos, registros fotográficos, material gráfico, simbólico y narrativo) que arroja los talleres y que se puede convertir en fuentes de indagación para futuros proyectos de carácter histórico, conceptual, creativo, etc.

Una de las virtudes alcanzadas en esta tesis corresponde al planteamiento de una investigación de frontera entre las ciencias sociales, humanas y artísticas, que permitió advertir metalenguajes para interpretar las complejidades propias de la realidad

circundante, que llevan a la re-dimensión de los conceptos, las prácticas, los lenguajes y las experiencias humanas que se dejan interrogar, trasgredir y mutar a nuevos sentidos.

Finalmente y a modo de recomendación para el logro de futuros procedimientos que se puedan convertir en modelos de intervención, es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos: 1. Un contexto dinámico relacionado con los ámbitos social y cultural en el que se puedan evidenciar acontecimientos que puedan ser abordados como pretextos para llevar a cabo procesos de intervención con comunidades que por alguna circunstancia así lo requieran para el logro de un procedimiento que permita la restauración, la afirmación o la instauración de un orden posible. 2. La articulación de ámbitos disciplinares propicios para llevar a cabo procesos investigativos que permitan el develamiento de realidades, fenómenos o acontecimientos, el estudio, análisis, la interpretación de los mismos, conducentes al diseño e implementación de estrategias de intervención y a la aplicación de metodologías y técnicas propicias, acordes con las dinámicas y los fenómenos en cuestión. 3. La constitución de un equipo cualificado, competente en lo disciplinar, sensible, capaz de distanciarse de sus propios prejuicios y afectos para incursionar de manera autónoma y decidida en las dinámicas sociales y culturales en las que se inscribe el objeto de conocimiento y 4. Establecer como verdadera fuente de intervención las circunstancias espacio temporales en las que se instauran los acontecimientos y fenómenos que puedan ser indagados, desde los cuales se puede advertir el verdadero modelo de intervención o método de investigación que puede aplicarse.

Referencias

- Acevedo Tarazona, A. (2010). “La seguridad social. Historia, marco normativo, principios y vislumbres de un Estado de derecho en Colombia”. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 15, Recuperado de <http://revistas.uis.edu.co/index.php/anuariohistoria/article/viewFile/1402/1814>.
- Aracil, J. (1986). *Máquinas, sistemas y modelos*. Madrid: Tecnos.
- Arango Velásquez, G. J. (2012). *Inducción al sistema de compensación familiar*. Medellín. Recuperado de https://encajacomfenalcoantioquia.net/site/Portals/0/Documento_Induccion_Sistema_de_Compensacion_Familiar.pdf.
- Armarte, M. (2006). “La noción de modelo en las ciencias sociales”. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales* (11), 33-70. Recuperada de <http://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/viewFile/1108/1021>.
- Bachelard, G. (1978). *El agua y los sueños*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Badiou, A. (1998). Introducción a El ser y el acontecimiento. *Revista Acontecimiento*, (16) Buenos Aires.
- Barba, E. y Savarese, N. (2009). El arte secreto del actor. *Diccionario de antropología teatral*. Escenología A.C. Librería y Editora “Pórtico de la Ciudad de México”.
- Brook, Peter (1999). *La Puerta Abierta. Reflexiones sobre la interpretación y el teatro*. Barcelona, España: (A1) Alba Editorial.
- Buitrago Ortiz, B. S., Gómez Sánchez, F. E. y Castillo Zapata, J. (2013). *Memoria metodológica de un ejercicio investigativo: proyecto de Comfenalco Antioquia para la transferencia de conocimientos, adquisición de aprendizajes y evolución en la formación personal de un grupo de artesanos y artesanas de la ciudad de Medellín*. Medellín: Universidad EAFIT.
- Camargo, R. (2010). Revolución, acontecimiento y teoría del acto. Arendt, Badiou y Žižek. *Ideas y Valores* (144), 99-116.
- Capra F. (2000). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Ceppi C., Zini, M. y otros (2009). *Niños, espacios, relaciones metaproyecto de ambiente para la infancia*. Buenos Aires: Red Solare de School of Art and Communication.
- Chevallier, J.F. (2012). “Monográfico. El cuerpo en la escena contemporánea. Modalidades actorales o siete maneras de estar presente”. *Revista Colombiana de Artes Escénicas* (6), 9-19. Recuperado de

http://ekladata.com/pmwwFmVA5qc7sqEdG_zl8M4Qxek/Modalidades-actorales.pdf

- Comfenalco - Antioquia / Fundación Rafael Pombo. (1994). *Programa educativo y cultural Crisol. Dirigido al desarrollo del pensamiento creativo y a la formación de niños, jóvenes y adultos para su participación en la vida cultural*. Medellín: Crisol.
- Comfenalco - Antioquia / Fundación Rafael Pombo. (1995). *Programa Crisol. Informe general y memoria. Primera fase. Abril 1994 - abril 1995*. Medellín.
- Comfenalco - Antioquia. (1995a). *Programa educativo y cultural Crisol. Plan de marketing estratégico*. Medellín.
- Comfenalco - Antioquia / Fundación Rafael Pombo. (1996). *Programa Crisol. Documento final: Experiencia conjunta de trabajo. Transferencia de la experiencia institucional de la Fundación Rafael Pombo. Abril 1994 - abril 1996*. Medellín.
- Comfenalco - Antioquia. (1997). *Programa Desarrollo del Pensamiento Creativo – Crisol. Propuesta curricular (borrador)*. Medellín.
- Cortés Guerrero, V. (2011). *Análisis de la evolución de la figura de las cajas de compensación familiar en Colombia como entes gestores de la seguridad social, para el período comprendido entre 1954 y 2009. Estudio de caso: CAFAM*. (Tesis de grado). Bogotá: Universidad Mayor de Nuestra Señora del Rosario.
Recuperado de <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/2556/1020728228-2011.pdf?sequence=1>.
- Crisol (2003). *Propuesta Metodológica para el Desarrollo del Pensamiento Creativo – Crisol. 3ª Conferencia Iberoamericana de Creatividad e Innovación*. México.
- Crisol (2005). *Informe final. Taller "El Tejido de los afectos"*. Guatemala.
- Crisol (2005). *Espacios incluyentes para el desarrollo de la creatividad y la inteligencia. 5ª Conferencia Iberoamericana de Creatividad e Innovación*. México.
- Crisol (2015). *Rosa de los Vientos. Siempre hay un horizonte por conquistar*. Medellín: Centro de Bienestar Municipio de Medellín.
- De la Herrán, A. (1997). *El ego humano: del yo existencial al ser esencial*. Madrid: San Pablo.
- De la Herrán, A. (2011). Complejidad y Transdisciplinariedad. *Revista Educação Skepsis, I* (2), 294- 320 *Formação Profissional*, (Contextos de la formación profesional.). São Paulo. Recuperado de slepsis.org.
- De la Herrán, A. (2014). *Creatividad y formación radical e inclusiva: cuando la creatividad no sirve para nada*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- De La Torre S. (1997). *Creatividad y Formación*. México: Editorial Trillas.

- Deleuze, G. (1989). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (1987). *Qué es el acto de creación. Cátedra de los martes de la fundación FEMIS* (pág. 6). Proyecto TRAMA.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1999). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona, España: Anagrama.
- De Toro, A. (1999). *Reflexiones sobre fundamentos de investigación transdisciplinaria, trascultural y transtextual en las ciencias del teatro en el contexto de una teoría postmoderna y postcolonial de la “hibridez” e “inter-medialidad”*. Documento pdf. Seminario Iberoamericano Univ de Leipzig, 105-159.
- Dubatti, J. (2009). Otro concepto de dramaturgia. *Agenda Cultural Alma Mater* (158).
- Dubatti, J. (2011). *Introducción a los estudios teatrales*. Mexico: libros de Godot.
- Dubatti, J. (2010). Filosofía del Teatro y Teoría del Teatro. *IV Congreso Internacional de Letras*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- El-Ouariachi, K. M. (2011). *Acontecimiento*. Marruecos: Universidad de Fez.
- Recuperado de
<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/A/acontecimiento.pdf>
- E. Esperón, J. P. (2014). El acontecimiento y la diferencia en la filosofía de Gilles Deleuze. *Nuevo Pensamiento. Revista de Filosofía*, IV.
- Fundación Rafael Pombo (1995). *Programa Crisol. Comfenalco Antioquia. Transferencia de la experiencia institucional. II Fase. Informe de avance*. Julio - octubre. Bogotá-Medellín.
- Galeano Marín, E.; Vélez Restrepo, O. L. (2002). *Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- González Parera, M. (s.f.). El teatro como estrategia didáctica. Universitat de Barcelona, 49-55.
- Grotowski, J. (1970). *Hacia un teatro pobre*. España: Siglo XXI Editores.
- Grotowski, J. (1992-1993). “El Performer” *Revista Máscara*, 11-12.
- Hauser, O. (2009). Slavoj Žižek: Violencia y acontecimiento. *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 42, 343-354.
- Lederach, J. (2007). *La imaginación Moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Santa María Bilbao: Bakeaz.
- Leroi-Gourhan, A. (1971). *El gesto y la palabra*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.
- López Sáenz, M. C. (2007). “El arte como modelo de comprensión y la comprensión del arte contemporáneo”. *Thémata. Revista de Filosofía* (39). Recuperado de
<http://institucional.us.es/revistas/themata/39/art59.pdf>.
- Maffesoli, M. (2007). *El crisol de las apariencias. Para una ética de la estética*. México, D.F.: Siglo XXI Editores.

- Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura. Prosaica I*.
- Maturana, H. (1995). *La realidad: ¿Objetiva o construida?. I. Fundamentos biológicos de la realidad*. México: Anthropos.
- Mejía Torres, M.A. (2010). *Reseña Olimpiadas Nacionales Especiales FIDES* (Postal). Medellín.
- Mockus, A. (1994). “Jugando con Lyotard, el porvenir será pasado”. *Magazín Dominical, El Espectador*, 8.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Mosterín, J. (1978). “Sobre el concepto de modelo”. Universidad de Barcelona.
Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2045041.pdf>
- Nitsch, H. (1993). Todos los cinco sentidos (El teatro del misterio orgiástico: un teatro de los Sentidos). *En Estudios sobre Performance*. Sevilla: Centro Andaluz de Teatro. Junta de Andalucía Consejería de Cultura y Medio Ambiente, 15-30.
- Parada, A. (2013). *El juego dramático. Un ambiente creativo aplicado a la enseñanza formal de adolescentes*. (Tesis doctoral). Madrid, España: Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid.
- Patrice, P. (1998). *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Barcelona: Paidós.
- Pavis, P. (1983). *Diccionario del teatro: dramaturgia, estética, semiología*.
- Paz, O. (1979). El uso y la contemplación. *Obra completa*, 6.
- Peñalosa, X. P. (2000). *La crisis de la representación en la era postmoderna. El caso de Jean Baudrillard*. Ecuador: Ediciones Abya-Yala, Recuperado de <http://dspace.unm.edu/bitstream/handle/1928/10526/La%20crisis%20de%20la%20representaci%C3%B3n%20en%20la%20era.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
- Pérez Zaragoza, R. M. (2015). *La dramatización como modelo didáctico en competencias para la vida. Una investigación en la formación del profesorado*. (Tesis doctoral). Murcia, España: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Español, Inglés y Francés).
- Picazo, G. (1993). La Performance: de las primeras acciones a los multimedia de los ochenta. *En Estudios sobre Performance*. Sevilla, Centro Andaluz de Teatro; Junta de Andalucía Consejería de Cultura y Medio Ambiente, 15-30.
- Prigogine, I. (1995). ¿El fin de la ciencia? *En Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós Mexicana.
- Ricoeur, P. (2006). *El sí mismo como otro*. México: Siglo XXI Editores.
- Ricour, P. (2005). *Caminos del reconocimiento*. Madrid: Trotta.
- Sánchez Medina, A. M. (3 de marzo de 2017). *Diálogo en torno a la pregunta sobre qué es la creatividad en Crisol y qué significa la intuición estética*. (Á. Jaramillo, entrevistador).

- Sánchez Medina, A.M.; Vélez Jaramillo, J.A. (2006). Informe general Capacitación a la Fundación Rigoberta Menchú Tum, “*El desarrollo de la Creatividad un desafío para el trabajo en la Escuela*”. Guatemala: Crisol Comfenalco Antioquia.
- Sánchez Medina, A.M.; Vélez Jaramillo, J.A. Comfenalco Antioquia. (2003). *Propuesta metodológica para el Desarrollo del Pensamiento Creativo – Crisol*, (sin publicar). 3ra Conferencia Iberoamericana de Creatividad e Innovación, Premio Iberoamericano de Creatividad e Innovación. Toluca, México: Red Creativa de Iberoamérica e Instituto de Estudios Superiores en Creatividad.
- Sánchez Montes, M. J. (2004). *Teoría teatral del siglo XX: el cuerpo y el ritual*. Universidad de Granada. Recuperado de <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/4746/Teor%C3%ADa%20Teatral%20del%20Siglo%20XX.%20El%20Cuerpo%20y%20el%20Ritual.pdf?sequence=1>
- Sautu, R. & otros. (2006). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires.
- Sin autor (s.f.). *Capítulo 2. El cuerpo humano como medio artístico*. Recuperado de http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lap/lemarroy_g_ms/capitulo2.pdf
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Tirado Serrano, F. J. (2001). *Los objetos y el acontecimiento: teoría de la socialidad mínima*. Barcelona, España: Departament de Psicologia de la Salut y de Psicologia Social.
- Torre, S. (1995). *Creatividad Aplicada Recursos para una formación creativa*. Madrid: Escuela Española.
- Torre, S. (1997). *Creatividad y formación: Identificación, diseño y evaluación*. México: Trillas.
- Vargas Reyes, E. (2011). *Teatro en la oscuridad: Investigación sobre dos experiencias argentinas, basada en la teoría teatral de Jorge Dubatti*. Trabajo final de posgrado. Argentina: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidad y Ciencias de la Educación.
- Zourabichvili, F. (2004). *Deleuze. Una filosofía del acontecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu.

Anexos

Anexo 1. Fichas

Título
Propuesta Metodológica para el Desarrollo del Pensamiento Creativo – Crisol [3ª Conferencia Iberoamericana de Creatividad e Innovación y Premio Iberoamericano de Creatividad e Innovación]
Autor
Crisol
Creatividad Aplicada
(10) "La creatividad no es un procedimiento extraordinario, puesto que está vinculada a la condición de descubrir y comprender la realidad como una actividad productiva de la mente e inherente al hombre. El pensamiento creativo va más lejos, propina el salto que hace surgir el ser que construye visiones, universos de sentidos, abriendo espacios para metaforizar el mundo, estableciendo puentes inesperados, haciendo posible lo impensable." / (15) "La interdisciplinariedad es una característica del programa, se sustenta en dos sentidos: una relacionada al encuentro desde distintas áreas del saber; antropología, psicología, filosofía, arte y pedagogía, otra como una relación entre diferentes lenguajes y prácticas; teatro, música, danza, artes plásticas, video y computadores." / (37) "El espacio creativo del taller desde el arte como experiencia es un lugar para descubrir la realidad y en esa misma medida autodescubrirse como ser humano." / (38) "En el programa Crisol la apertura para el pensamiento creativo esta definido desde los Talleristas al no partir de las disciplinas que han definido su formación académica en el sentido de instalarse en ellas para fundamentar una única verdad, más bien es desde la multiplicidad de sus encuentros que llegan a éstas."
Perspectiva teatral
(11-12) "Para que se de la participación y generación de memorias colectivas, es importante encontrar espacios de comunicación que acerquen a los sujetos a una nueva forma de ver, sentir y explorar sus contextos, aprovechando el potencial humano, las expresiones culturales y los recursos tecnológicos. Demanda cambiar el lenguaje, la mirada y las prácticas cotidianas produciendo un estilo de vida y una manera de organizarse para que los actores del proceso conserven o conquisten la autonomía y la capacidad creadora." / (13) "En Crisol las personas se apropian del espacio; hacen un acto de fundación en él, donde el cuerpo y la palabra se tornan material dúctil, maleable para construir a partir de allí una propuesta creativa cuyo propósito es trabajar a partir una percepción, sensación, incomodidad o asunto problemático." / (37) "El arte colocado al centro y en diálogo con otras disciplinas constituye una estrategia para provocar una ruptura con memorias repetitivas y detonar memorias - proyecto, aportando a la construcción del pensamiento reflexivo y critico"
Modelo de intervención estética
(8) "Es innegable que los cambios tecnológicos, científicos, sociales y las relaciones entre estos campos, afectan al mundo y se proyectan directamente en nuestro entorno

inmediato y en la definición de nuestra calidad de vida. Esta realidad plantea a la educación el reto que nuestro programa asume, cerrar la brecha existente entre el desarrollo técnico – científico y el sociocultural y humanístico." / (9) "Los dos primeros (Creatividad y cultura), atañen al concepto de una educación para el cambio y el tercero (Participación), al concepto de democracia cultural en concordancia con la democracia política y económica. Es entonces una propuesta educativa integral que se ha constituido en un servicio fundamental para los afiliados, la familia y la comunidad." / Diversidad cultural / (11) "En este sentido, la movilidad de la cultura esta referida a la capacidad de comprender y proyectar más y mejores sueños, una cultura viva que sepa reconocer en su saber, sus formas de hacer y en su sentido y sensibilidad estética, la fuente inagotable de la creatividad, inspirada en el plano del arte y la espiritualidad, que se confronte y soporte la confrontación con otras culturas desde la fuerza del impulso creador que la sustenta, una cultura capaz de mirarse a sí misma para reinventarse."

Metodología

(12) "En el Taller Integral de Expresión Creadora TIEC, el taller creativo se concibe como un encuentro que permite, en una reflexión práctica, vivir y recrear las más diversas posibilidades de expresión. El taller está diseñado de manera orgánica para mantener una fluidez en su desarrollo, de tal forma que cada acción conlleve a procesos de reconocimiento, diálogo y construcción conjunta de saberes entre los participantes.

[...] El taller significa la creación de un espacio múltiple, en el que la memoria, la evocación, la historia y la literatura se conjugan con la lectura de lo cotidiano, para crear y recrear con la fantasía, la inventiva y la lúdica.

[...] La metodología del taller exige la práctica como única forma de conocer claramente nuestra capacidad de sentir y expresarnos creativamente, por medio de la observación y el análisis, propicia el conocimiento consciente del diario acontecer e identifica nuevas formas de comunicación y de creación colectiva." / (13) "El taller es un campo de acción, cuya intención es generar espacios para la reflexión creadora, asociada a la capacidad de construir multiplicidad de diálogos.

Dinamiza cambios comportamentales y sociales; hace visible los esquemas y por tanto genera variables; establece reglas y acuerdos, se asume la diferencia y amplía la crítica.

Así, Crisol permite unir lo próximo y lo lejano, volver sobre los principios para reordenar ideas, configurar más y mejores preguntas para entender la trama de la vida. Por eso la metodología del Programa Crisol es como una tela arrugada, como un pliegue, en el que estando lejos o cerca se conectan ideas y se replantean esquemas para construir variables significativas." / Momentos del taller: 1) Reconocimiento y apropiación del espacio individual y colectivo; 2) Construcción, acuerdo, interacción; 3) Estado de reflexión a partir de los conversatorios.

Personajes

Tallerista, acompañantes, artistas, maestros, educadores

Proyectos

Ponencia México

Imagen
(32) "Crisol poetiza las propuestas, creándoles unas atmósferas envolventes que recuperan desde el nombre, el sentido de lo que se quiere indagar. Un ejemplo de ello es este recorrido por algunos de los nombres y sentidos de proyectos que responden a demandas de diferentes usuarios" / (37) "Las poéticas surgidas en el programa Crisol son una forma de entrelazar, lo inmediato, lo concreto y lo metafórico."
Bibliografía sugerida
UNESCO, Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales. México: 1982. / Plan Nacional Cultural - 1991. / Restrepo, Luis Carlos. "La Trampa de la razón" Arango Editores. Bogotá Colombia, 1989. / ARANGO, Gabriel Jaime. Educación, Creatividad y Cultura. En: La Llave del Futuro: Memorias Primer Foro Regional sobre Creatividad y Educación. Fundación Corona. Medellín, 1994 / ARTAUD, Antonin. Cartas a Jean Louis Barrault. Siglo XX Ediciones. Buenos Aires, 1975 / CAPRA, Fritjof. La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos. Editorial Anagrama. Barcelona, 1998 / DELEUZE, Giles y Félix Guattari, Rizoma. Introducción, Puebla: Premia Editora de Libros. 1978. Mil Mesetas. Valencia, España: Pre – textos, 1997 / DELGADO, Manuel. Ciudad líquida, ciudad interrumpida. Medellín, Universidad de Antioquia. 1999 / FUENTES, Carlos. En Schnitman Fired Dora. Nuevos Paradigmas Culturales y subjetividad. Paidós. Argentina, 1995 / GALEANO, Eduardo. Mujeres. Alianza Cien. Madrid, 1995 / GEERTZ, Clifford. La interpretación de las culturas. Barcelona; Gedisa, 1997 / GONZALEZ, Luis Fernando. La concepción tecnológica del habitat. En Ensayos Forhum 19. Revista Escuela del habitat CEHAP, Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín, Mayo 2002 / GONZÁLEZ, Luis Fernando. La Concepción Tecnológica del Habitat. En: Revista Ensayos Forhum 19. Miradas al Habitat. Universidad Nacional de Colombia. Medellín, 2002 / GROTOWSKI, Jerzy. Hacia un Teatro Pobre. Siglo XXI Editores. México. 1970 / GUDEZ, Víctor. Vanguardia. Transvanguardia. Metavanguardia. Fondo Editorial Fundarte. Alcaldía de Caracas, 1999 / LLINÁS, Rodolfo. El Cerebro y el Mito del Yo. El papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humano. Grupo Editorial Norma. Bogotá. 2003 / PALAU, Luis Alfonso. En comunicación mestizaje. Revista ciencias humanas, Universidad Nacional Medellín. N° 19 diciembre 1993; PAZ, Octavio. In/mediaciones. El uso y la contemplación. Seix barral. Barcelona, 197 / POPPER, Frank. Arte, Acción y Participación. El artista y la creatividad de hoy. Akal, Arte y Estética. Madrid, 1989 / RESTREPO Luis Carlos. La trampa de la razón. Arango Editores. Bogotá Colombia 1989 / RESTREPO, Beatriz. Las dimensiones de la Creatividad y el Papel de la Educación. En: La Llave del Futuro. Memorias Primer Foro Regional sobre Creatividad y Educación. Fundación Corona. Medellín, 1994. / RESTREPO, Luis Carlos. La Trampa de la Razón. Arango Editores, Bogotá. 1989. / RIAÑO, Pilar. Arte, memoria y violencia. Reflexiones sobre la ciudad. Corporación Región. Medellín, 2003 / VASCO, Carlos Eduardo. La Misión y el Foro Creatividad y Educación. En: La Llave del futuro. Memorias primer foro regional sobre creatividad y educación. Misión ciencia, educación y desarrollo. Medellín, 1994.
Año
2003
Formato
Ponencia

Anexo 2. Entrevistas

Entrevista a Marisol Aristizábal

Julio 3 de 2014, Urabá, Antioquia.

Ángela Sánchez (Á.S): ¿Cómo cree que se ha desarrollado el trabajo de la creatividad en los centros de infancia?, ¿Cuáles han sido como las líneas de intervención y cómo se han desarrollado? ¿Qué tanto se ha avanzado y qué se ha producido?

M.A.: Buenas tardes, mi nombre es Marisol Aristizábal Piedrahita el cargo que desempeño es coordinadora académica y administrativa del centro de la infancia 4 de Junio ubicado en el municipio de Apartadó, Antioquia.

En los centros de la infancia hemos permitido que los niños tengan presente la espontaneidad. Nosotros hemos también acercado mucho ese rol ese contexto donde está el niño, donde nace el niño, digámoslo así, su comunidad y lo hemos transportado a las salas, a las salas donde ellos van a permitir poder encajar digámoslo, de una manera ese desarrollo, esa creatividad y que está acompañado como de unos elementos que son abstraídos de su propio contexto.

Á.S.: ¿Cómo han venido trabajando la creatividad en el proceso de los centros integrales de infancia?

M.A.: Los niños y niñas han tenido la posibilidad de expresar sus sentimientos, sus ideas, sus transformaciones a través de las voces. Lo que ellos dicen, lo que ellos nos quieren manifestar nosotros lo hemos tomado como punto de referencia para que ese aprendizaje se convierta en movilizador de unos aprendizajes tranquilos, innovadores, de unos aprendizajes que conlleven a la investigación, a la curiosidad, entonces ahí está digamos de una otra manera en la plataforma la creatividad. Ahora también retomamos mucho lo que es el contexto del niño ¿cierto? Ver las voces, las necesidades, los intereses y el contexto de los niños también nos permite de una otra manera llegar a esa pregunta, a esa respuesta, a esa inquietud que tiene el niño y la niña.

Á.S.: Desde lo administrativo, ¿cómo se ha comprendido este ejercicio? ¿Cómo se ha sustentado y de qué manera se ha visibilizado y organizado como experiencia que tenga para el proyecto global de la escuela una incidencia?

M.A.: Bueno, la experiencia ha sido muy innovadora porque nos ha permitido a nosotros los docentes o los que somos pues los que acompañamos el proceso, poder transformarnos nosotros también. Todo ha sido una experiencia enriquecedora porque nos ha llegado al ser íntimo. Nos ha permitido que nosotros podamos crecer de una manera no solo lo pedagógico sino también de una manera espiritual, de una manera física. Nuestro cuerpo y todo, y también de una manera cognitiva y de esa manera también nosotros hemos podido avanzar mucho en conocer y reconocer a ese niño, entonces cuando tenemos todas esas herramientas nos hemos dado cuenta que si vale la pena seguir transformando toda esta pedagogía.

Á.S.: ¿Cómo es interpretada la propuesta de Crisol en la región y cómo entra en diálogo con las disposiciones gubernamentales?

M.A.: Hemos validado mucho la propuesta Crisol y cada día hemos ido creciendo con el acompañamiento que hace el área de Niñez, y especialmente la compañera Ángela Sánchez quien nos ha propiciado oportunidades para ir creciendo en escenarios que nos permiten un enriquecimiento, no solo en lo pedagógico sino que empezamos a modificar, a movilizar mucho esos aprendizajes, pero de una manera muy creativa donde esté en escena por ejemplo la estética, donde esté en la escena el conocimiento, la espiritualidad y otros elementos que permiten pues como ir más allá.

Á.S.: ¿Cuáles son las fuentes desde donde nace la propuesta? ¿Cuáles son los sustentos?

M.A.: Los sustentos son las experiencias de los niños, pues como las inquietudes, nosotros nos hemos ido transformando a medida que también somos conscientes y nos hemos mirado. Nos hemos mirado, en qué vamos, cómo vamos, cómo lo estamos haciendo, cómo nos estamos moviendo. Entonces de esa manera hemos podido avanzar. Porque hacemos una mirada en la transformación.

Entrevista con Alfredo Hoyuelos

Atelierista, Escuelas PAM. Pamplona – España

Abril, 2013

Como colombiana estudiante del Doctorado en Creatividad Aplicada de la Universidad Autónoma de Madrid, me dirigí a Pamplona (Estado Español) a encontrar las raíces de una pedagogía sensible, en la que prima el respeto, la calidez y el sentido amoroso de compartir en el día a día, la experiencia pedagógica con los niños y niñas de primera infancia.

El propósito particular de mi visita era entrevistar al atelierista Alfredo Hoyuelos, y fue muy emocionante ver cómo se generó un diálogo entre él y una maestra que pedía su consejo, frente a un material audiovisual que captaba el juego espontáneo de los niños en un día cotidiano. Este fue el preámbulo de mi entrevista, y que por la pertinencia del mismo para la comprensión de la experiencia sensible he dejado plasmado aquí, antes de la entrevista, que se transcribe a continuación del diálogo citado.

A.H.: Los niños y niñas tienen otra lógica. Para este niño, lo más importante de que le muerda un cocodrilo o un león es el color. Ésta es una lógica sin lógica que se acerca al teatro del absurdo para generar una escena en la que hay una tela con otros objetos.

Crean un espacio y un tiempo. Dicen que es la “hora 21 de dormir”, “era de día, pero no, era de noche”. Por decirte que hasta lo verbal no puede ser interpretado desde cánones de la lógica de la persona adulta.

Cambian de roles. En un momento, cuando quieren curar al otro cogen un cono de plástico y dicen: “voy a hacer un equilibrio para curar”. Es algo artístico en el sentido que se aleja mucho de los cánones lógicos que, a veces, han impuesto ciertas psicologías, pedagogías o didácticas. Estas formas se les escapan. El artista es el que es capaz de ver el mundo como nadie antes lo ha visto. Aquí es donde veo la relación y nos podemos preguntar qué perfil de atelierista es el ideal para trabajar con estas edades. Aparte de mí, en las escuelas infantiles municipales de Pamplona, hay cerca de esta localidad otra atelierista que trabaja en otra escuela infantil, que es una artista, y que está contratada. Es una persona que ha hecho Bellas Artes. Participé en la selección de esta profesional. Hicimos cinco pruebas muy duras durante tres meses para escoger a la persona más idónea. Hubo una prueba para ver cómo observaba a los niños y niñas y los interpretaba artísticamente. Otra para ver cómo trabajaba la arcilla con sus manos haciendo un gato, para ver cómo era su expresión con las manos. Otra para ver cómo diseñaba un cartel. En el temario también había diversas películas de cine que tenían que analizar. Por ejemplo, estaban *Los secretos del corazón* de Montxo Armendáriz o *Vértigo* de Hitchcock. Además, había temas para ver su sensibilidad artística. Y también un debate sobre un tema cultural que tenían que debatir en grupo.

Entonces escogimos a la persona que creo era la que más respondía a este perfil. Un perfil de trasgresión, de interpretación, muy alejada de los cánones psicológicos, pedagógicos y didácticos, una persona que sintonizaba bien con los niños y niñas. Sí es cierto que no puede ser cualquiera, que tiene que ser un artista, con una selección previa muy mirada. Luego... todos los contratos siempre pasan por un período de pruebas... Si en el período de pruebas descubrimos que hay una equivocación porque la persona no engancha bien con el alma infantil se puede mandar para atrás.

Con lo que respecta a mi trabajo como atelierista es claro que es esto es lo que quise hacer desde siempre. El trabajo con los niños y niñas me gusta, me fascina y no tengo ningún problema de entendimiento con ellos. Es más, me entiendo a veces mejor con los niños y niñas que con algunas personas adultas. Lo que pasa es que los atelieristas también tenemos que saber trabajar con las personas adultas. Puedes

encontrar que hay atelieristas que trabajen muy bien con los niños y niñas pero en la comunicación con las personas adultas, también con las familias, no hay competencias. Tienes que tener una persona muy completa, analizar las sesiones, dialogar y, al mismo tiempo, saber cuál es la función. Cuando le dije a Malaguzzi: “¿Cuál es mi función fundamental como atelierista?” Me resumió diciendo: “tu función fundamental como atelierista es, respetando a las profesionales, fastidiar a las maestras, o sea tienes que sacarlas de sí mismas para crear una *desacomodación* y salir de la rutina en la que algunas están metidas”.

Bueno Ángela ya has visto un poco cómo es mi proceder con las educadoras, con respeto, con permiso, pero no dejo de decir las cosas que tengo que decirles para que puedan estar en otro lado. A mí me chocan algunas cosas desde el punto de vista estético, desde el punto de vista de las actuaciones, pero les digo lo que me parece por supuesto, porque sí que hace falta esta formación comunicativa. Cuando empecé no lo hacía así, haciendo he aprendido, equivocándome, dialogando mucho con mis compañeras, discutiendo y, bueno, la profesión se va haciendo en el camino. Llevo veintiséis años trabajando en estas escuelas. El primer año no fue como lo es en la época actual con las educadoras, ni con los niños y mi forma de documentación es muy distinta también. Quiero decir que hay un proceso que se hace en la aventura del caminar.

Á.S.: Me parece muy interesante lo del teatro como experiencia, porque a veces no se tiene tan reconocido este proceso del teatro, el asunto de la teatralidad que está expuesto en cada instante de la vida de los niños y niñas, ellos siempre están asociados a algún gesto que comunica, que dice, entonces me parece muy interesante eso que tú hablas del extrañamiento y del efecto de extrañamiento, o sea, cómo sacar del lugar habitual siempre, eso requiere una manera de hacerse que me parece fundamental.

A.H.: Otra cosa que me parece importante, dado que hay experiencias en Madrid en las que el atelierista es artista que hace experiencias puntuales con las escuelas y va solo un momento, aquí tenemos una diferencia y es que yo soy de plantilla, eso es muy importante. A mí me consideran un compañero de trabajo, soy el atelierista de las escuelas. El hecho de que, por ejemplo, nosotros aquí tenemos un horario de siete horas,

yo también tengo el mismo horario y calendario laboral que mis compañeras, y comemos juntos, entonces cuando comemos establecemos otro tipo de relaciones, comemos, gastamos bromas, contamos chistes. No se crea una relación que es de alguien de fuera. Esto es muy importante, porque hay experiencias es en que una persona solo va al taller y hace una experiencia artística reducida a ese momento.

Es una estrategia muy buena para enganchar, crear relaciones emocionales y las mejores relaciones emocionales que creo que hacemos las hacemos comiendo, el hecho de que comamos juntos, hablemos no sólo de educación, gastemos una broma, contemos un chiste, crea un tipo de relación emocional que pienso que ayuda mucho a que no sea una persona extraña, de fuera, del servicio. Siento que se crean relaciones muy interesantes.

La otra cosa es que, en nuestro proyecto, como en Reggio Emilia, la idea del atelierista y del taller no es de show. Yo llego a una escuela concebida como *holos*, como totalidad. Puedo llegar a un centro y decirme quiero que vengas a observar un cambio de pañal o quiero que hagas un cambio de pañal. En el cambio de pañal seguimos las bases de una pediatra húngara que se llama Emmi Pickler. El cambio de pañal lo intentamos, si el niño lo desea, en movimiento. Realmente es una coreografía, es una danza, no el niño tumbado, obligado. Hay unos barrotes en el cambiador y verás que es para que el niño se pueda agarrar y moverse con libertad y no tenerlo tumbado, aprisionado en una postura; entonces eso es una danza coreográfica para mí.

Por ejemplo, yo puedo hacer talleres en el comedor. No pensar que el artista o los atelieristas tenemos un campo reducido de actuación, sino que nuestro campo es la cotidianidad. Pensar esto creo que ayuda mucho. Yo creo que es el sentido más malaguzziano... Él dice que, en un momento dado, el atelierista debe estar especializado a no especializarse, lo dice muy claro en una frase que tiene de 1972. He tratado que esto sea así y esto ha ayudado.

Hay peticiones en las escuelas para que les apoye con la realización de paneles para documentar las experiencias. Vimos en una escuela un taller de luz, color y sombra, sobre relaciones; en otra escuela, uno sobre el movimiento autónomo libre de los niños y

niñas, y bueno... me he dado cuenta de que tenemos una deficiencia: estas solicitudes me demandan demasiado y no me permiten hacer otras cosas.

Me he dado cuenta que hay dos campos de lenguajes que los tenemos sin realmente tocar, uno que no hemos experimentado ni tocado bien, es la música¹⁰. No sabemos bien qué hacer; y dos, todo el campo de la dramatización, todo esto del lenguaje teatral que es muy primario y que no hemos sabido bien cómo tocar¹¹. Por eso hemos empezado a incursionar en el campo teatral y musical, y a conocer cosas que me han gustado mucho. A conocer experiencias de teatro para bebés. Estamos en contacto con varios grupos; vamos a empezar a incursionar en estos dos campos para próximos cursos, que no los tenemos bien desarrollados en las escuelas de Pamplona.

Retomando, estoy impartiendo un curso de documentación en paneles a una persona por escuela. La intención es que tomen autonomía y puedan ellos documentar, y así liberarme de esto y poder entrar en este campo a partir del curso que viene. Quiero formar un grupo de trabajo sobre dramatización y música con educadores/as y empezar a ver estos lenguajes en la práctica con las escuelas. Esto es el asunto pendiente y es el plan para el curso que viene, precisamente, porque creo que es muy importante. Tenemos mucho más desarrollado, también por mi formación en el arte visual y plástico, pero se ha convertido, en algunos casos, excesivamente preponderante y quiero meterme en este campo.

Á.S.: Alfredo una coincidencia muy maravillosa es que yo estudié ocho semestres de teatro en la Universidad de Antioquia en Medellín, después dejé de estudiar teatro, pero mi experiencia es mucho desde el teatro, lo dramático, y encontraba que en muchas experiencias, hay mucho sobre lo visual y poco sobre lo teatral, entonces me parece muy inquietante, muy interesante la búsqueda que estás haciendo, sobre todo cuando dices que se plantea un teatro del absurdo, que no está codificado, que es muy natural y que surge de la espontaneidad, esa inquietud muy interesante y esa búsqueda,

¹⁰ Tengo que comentar que esta entrevista se realiza en el 2013. En el 2014 comenzamos un proyecto muy interesante sobre música llamado "Paisajes sonoros".

¹¹ También, en el curso 2015-2016 llevamos a cabo un proyecto sobre los lenguajes teatrales de los niños y niñas.

porque yo creo que realmente el potencial del teatro es bien válido, está muy poco explorado y nos permitirá mucho el asunto del gesto, de lo no verbal, estamos habituados por nuestras culturas a ser muy explicativos, a verbalizarlo todo, explicar lo que hacemos y cómo lo hacemos está bien, pero con este asunto de la teatralidad de la cotidianidad qué rico que digas que hay algún material para niños, para bebés con este trabajo del teatro.

A.H: Primero, también es decir que esto es volver a mis orígenes. Yo antes, cuando tuve que decidir si me dedicaba a esto, estuve trabajando cuatro años en un grupo de teatro, dos como profesional. Tuve que decidir si dedicarme a lo teatral o ir Reggio Emilia. Volver al mundo del teatro es también volver a mis orígenes, por eso tengo ciertas ganas de volver a esta experiencia, porque fue una pasión en un momento dado: si era profesional del teatro no podía ser profesional de la educación, no era compatible a nivel de actuaciones, de ensayos y de todo. Este campo es realmente muy interesante y ahí estamos indagando.

Estoy indagando con una serie de compañías que me resultan muy interesantes respecto a lo que están haciendo. Por ejemplo, Teatro Paraíso de Vitoria, tienen algo sobre sombras muy interesante que se llama “Kri Kra Kro”. Lo digo porque se pueden encontrar varias cosas, realmente contactando con gente sensibilizada que esté haciendo teatro para bebés. Carlos Laredo es un dramaturgo de Madrid que tiene un proyecto que se llama “*Todos los bebés nacen poetas*”. A él lo estamos contactando para que venga a Pamplona. En Italia está el grupo de *Teatro Dramático Vegetale*, que tiene una obra llamada Brum, que es una delicia, es un campo muy interesante. Y hay un grupo de Granada que se llama *Bajo la arena* que también es muy interesante.

Entonces estoy en contacto con todos estos grupos que realmente realizan cosas muy atractivas... Y hay una persona, que ya tiene 66 años, que es la *ideadora* del teatro para bebés en Europa, que se llama Charlotte Fallon. Esta mujer también tiene cosas muy interesantes y realmente es un contacto muy impresionante para poder profundizar este tema. Hay un campo que uniría un poco teatro y arte, y que tiene cosas interesantes que es la *performance*. Hay un autor que se llama Richard Schechner, que él habla de la

performance en la vida cotidiana, a diferencia de otros autores que tratan la performance en exclusividad como un ámbito artístico. Me inclino más por la performance en la vida cotidiana. En cierto modo, cuando un niño realiza algo, entonces se da cuenta que hay otro que mira y entra en un juego de seducción múltiple, veríamos que hay una posible performance que nos lleva a interpretar el juego infantil desde otra mirada. Estas son las referencias que estoy manejando para poder, a partir de septiembre, trabajar con los niños y las niñas este campo.

Á.S.: Sí creo que es muy inquietante porque que el teatro da muchas posibilidades. Permite otra manera de relacionar, sobre todo porque desarrolla la capacidad de observar, la observación en el teatro es muy importante y yo creo que silenciarse y observar y después devolver lo que pasa en esa observación, y en los niños como es tan natural, es importante. Me parece interesante que se esté haciendo teatro para bebés, eso es más difícil de encontrar, y lo que tú dices de lo musical, cómo lo estás abordando ahorita en relación con el teatro, la música cómo la piensan...

A.H.: La música... hay varias cuestiones que me llaman la atención. Primero un riesgo al introducir la música, es la enseñanza. No es nuestra idea; no se trata de un proyecto donde el maestro quiere enseñar música a los niños y niñas o quiere enseñar dramatización. Esto no va por ahí. Lo cierto es que quiero decirte que no hay un proyecto conjunto global, sino que hay distintos proyectos en las escuelas. Aquí hay uno y es distinto al de otras escuelas y lo podrás percibir; lo cual también es una riqueza, es claro, parte del respeto a la cultura de la infancia. Es claro partir de la pedagogía de la escucha y, por lo tanto, se trata de establecer una mirada interpretativa para crear narraciones a partir de lo que los niños y niñas hacen espontáneamente, para tratar de descubrir o desvelar los secretos que tienen aquellos lenguajes que desconocemos.

Entonces la música no puede ser hecha desde alguien que quiere enseñar a los niños a hacer música, sino desde ofertar propuestas culturales ricas, que es nuestra forma: hacemos una propuesta, pero el niño o la niña no están obligados a participar en ella, y puede inventarse otra paralela o complementaria. Por lo tanto, tenemos que mirar en qué propuesta dan más de sí. En estos momentos estamos revisando, con un

compositor que se llama Juan José Eslava, algunas pistas que nos pueda dar... Por ejemplo, cosas que he visto que me gustan: una es meter en las aulas, esto también lo hace Charlotte Fallon en Bélgica, concertistas profesionales que tocan piezas en el aula, y digo profesionales porque ella dice que a los niños y niñas siempre hay que darles lo mejor, no cualquier comida, sino siempre *caviar*, y no es el estudiante de violín que va dar un concierto, hay que darles la mejores experiencias y, por lo tanto, tienen que ser profesionales, personas que tocan muy bien, y que ofrecen experiencias musicales de gran nivel, de la mayor calidad posible, esto es una cosa muy importante.

Por ejemplo, vi una escena en una escuela infantil en Bélgica, en la que habían metido un piano de cola en el aula y debajo del piano habían habilitado unas colchonetas para los lactantes, sintiendo todas la vibraciones de aquel piano, moviéndose libremente, interpretando con el propio cuerpo las vibraciones que sentían debajo; es una experiencia extraordinaria con una persona que tocaba el piano de manera maravillosa, esto es una experiencia que creo tenemos que probar y hemos empezado, bueno... a contactar con los profesores de la escuela de música de Pamplona para ver si pudieran venir a hacer conciertos.

La otra idea es que, en los conciertos, dentro de nuestra filosofía, pensamos que los niños y niñas tienen que poder elegir, querer estar o no estar, salir o entrar. Por lo tanto, para nosotros no van bien grandes grupos; no todos los niños y niñas están motivados por lo mismo. Creo que hay que empezar a experimentar con pequeños grupos y, como dice Charlotte Fallon, con derecho a irse. No podemos obligar al niño a que tenga experiencias que no quiere tener. También es importante respetar todas las expresiones emocionales que se den: el llanto, que puede ser la risa, la tristeza, lo que surja, que hay que saber acompañar profesionalmente. Este es un campo abierto.

También es importante la selección de las músicas. Tienen que estar bien elegidas. En estos momentos la selección me parece horrorosa, estereotipada, los payasos... nada compleja, canciones de dos por cuatro, que realmente no tienen ninguna riqueza musical. Hay que hacer una selección, así como en los materiales, preferimos darle a los niños barro que plastilina, ofrecer que tengan un material rico, veraz; que en

lactantes no haya material comercial, prevalentemente de plástico pobre, sino material que ofrezca una *polisensorialidad*, que no sea estructurado, etc.

Lo mismo pasa con la música. Tiene que haber una selección rica y con criterio. También hay que ofrecer algo más abstracto, más conceptual, también está la electroacústica, es decir que tengan una cierta contemporaneidad, esto también me parece importante.

Hay otro campo de observación y es la producción de sonidos en la cotidianidad que hacen los niños y las niñas. Lo tenemos que indagar. Para mí es un campo virgen.

Hablando con el compositor, él habla de ofrecer a los niños y niñas experiencias con instrumentos sonoros, pero de alta calidad. Me explico, por ejemplo, yo lo he experimentado con un platillo de lo que se llama el *instrumentario* Orff. Es para niños, pero es pobre, es una hojalata, una experiencia sonora muy pobre. En cambio, con un platillo de orquesta vibra todo el cuerpo. Nos han dicho que sean de dos tipos por la forma de provocar el gesto, el sonido, tiene que haber de percusión y de cuerda; también viento. Serían las cosas para empezar, pero la idea es adquirir materiales profesionales de la mayor cualificación posible para que la experiencia de los niños sonora sea muy rica y vibrante. Aquí chocaremos con los presupuestos económicos, chocaremos en cómo guardar y cuidar ese material. También podemos indagar con otros materiales. No se puede ofertar a un gran grupo, tiene que ser a un pequeño grupo, serán talleres donde podremos analizar las experiencias sonoras de los niños y las niñas, y luego un poco, a qué interpretaciones llegamos. Estas son las ideas previas con las que queremos empezar, investigar y ver hacia dónde vamos.

Á.S.: A mí me parece importante lo de la complejidad, que al niño no se le cree un mundo pequeño maqueteado sino que es un mundo totalmente posible, auténtico y veraz y con una búsqueda muy amplia, entonces en ese sentido el material que se presente para los niños es una inquietud que tú me la haces traer, es el tipo de material con el que se trabaja que no sea tan elaborado, tan construido, sino que se pueda domar, que se pueda construir con él, hálame de los materiales que me parece muy inquietante.

A.H.: Los criterios que tenemos en la selección de material yo te los voy a decir, pero no están admitidos por todas las escuelas, por todas las educadoras. También hay cosas con las que no estoy de acuerdo, educadoras que no están del todo convencidas y ahí ésta el dialogo que tenemos entre educadoras y atelierista.

Pero los criterios que tenemos son preponderancia de materiales no estructurados, preponderancia de materiales no comerciales, materiales que ofrecen polisensorialidad, materiales que tengan complejidad intrínseca entre ellos y no sean simplificados, materiales que sean bellos, en cuanto a diseño. Materiales en cuanto a cromatismo distinguimos dos grandes campos que son los materiales de color natural y los materiales de color tintado. De color natural son, por ejemplo, una piedra, un metal, lo que es el color natural del objeto. Materiales tintados son los que llevan una pintura. Entonces sabemos que los materiales naturales sintonizan mejor y armonizan más con el ambiente y dentro de los tintados vemos colores primarios, colores secundarios, terciarios, fríos, calientes, alta saturación, baja saturación. Los que menos contaminan el ambiente, y son la selección cromática prevalente, colores terciarios a baja saturación, alta luminosidad y fríos. Puede haber acentos cromáticos con colores primarios, pero que no sean los dominantes, como ocurre algunas veces con la dominancia de colores parchís: rojo, amarillo, azul y verde.

Á.S.: Alfredo me parece que el espacio es muy limpio.. hablo de claridad y limpieza, me parece muy natural, hay espontaneidad, los maestros no están en posición de intervenir sino de acoger y eso me parece muy importante, los niños son acogidos todo el tiempo, en el momento del agua los niños expresan con tranquilidad y con mucha serenidad. Me gustaron los objetos, son objetos muy cálidos en cuanto tienen formas, no están saturados de color, entonces hay una cierta idea de que el niño a partir de la experiencia va generando toda la posibilidad que tienen los materiales, no es porque el material diga una u otra cosa sino por la exploración de los niños. Hay un espacio que me gustó mucho dentro del salón aula y es el espacio que se vuelve un poco escenográfico, que permite que los niños suban y bajen y se vuelve un lugar centro, está dispuesto de forma sencilla, pero genera toda una espacialidad que provoca otras

alternativas, qué quiero decir, muchas de las cosas están en el piso, pero este genera subir y estar en otra relación con el espacio.

A.H.: [Una maestra viene a mostrarle a Alfredo unas fotos de los niños frente al espejo, él empieza a leer relaciones]. Un límite físico, la mirada me permite atravesarlo. Por lo tanto, es como si el cuerpo físico estuviera detenido en un lugar, pero mi mirada no, tiene una pared, mi mirada atraviesa, mientras el cuerpo no puede. O sea, realmente es un poco como con la sombra, pasa un poco eso, es un límite ambiguo en cuanto que es un límite para el cuerpo, pero no para la mirada.

Por otro lado, y yo jugaría ahí siempre, en un espejo, en un cristal hay algo de espejo, hay un reflejo. En cierto modo, eso me recuerda que en algunos museos de la ciencia hay, no sé si habéis jugado, tú te pones con otra persona en un cristal, y entonces le das a unos botones dependiendo de la zona que se ilumina, si se ilumina más tu cara mi reflejo desaparece y aparece tu cara, entonces es como si, de momento, o sea el juego es que si tú te ves, tu cara está en la mía... Yo diría que es una bi-proyección, un poco inventando que yo me transformo en ti, mientras sigo siendo yo, pero luego tú te transformas en mí y a mí me parece que primero es la emoción.

Aquí [Alfredo comenta la foto que la maestra muestra de dos niños en un espejo] es muy claro el tocar, hasta ahí llego yo, pero mi mirada puede... yo leería... ¿sabes lo que leería?, cosas de Alicia a través del espejo, probablemente algo nos dé una idea de cómo atraviesas para convertirte en alguien distinto que te espera. También me recuerda a una poesía de Danilo Dolci que dice: "Sólo crecemos si somos soñados". Esa es una parte en el sentido de que hay alguien que nos tiene que estar esperando. Me parece que hay que indagar un poquitín más el juego de cristal espejo y el juego del cristal a través del espejo, cómo nos atraviesa y se siente hacia el otro. A mí me horrorizaba ver las vallas de Lóczy. Dije "esto son corrales", hasta que ¡claro!, empecé a ver que la valla no es el impedimento para salir, sino que es la protección para el que está dentro para que no le invadan.

Me parece que el cristal da la seguridad, una vez de la constatación física de que puedes interaccionar a través, llamaría yo, de una cinestesia perceptiva, porque son

varias las cosas, pero al mismo tiempo con la seguridad de la protección. Porque cuando estos niños interaccionan entre sí, hay una duda de que alguien te invada. El cristal probablemente podría dar la confianza, tiene la seguridad que hay una protección que le establece un límite de seguridad, de confianza, que le hace no perder la sonrisa.

En la investigación del año pasado vimos la diferencia entre la mirada a la cara y la mirada a las manos que actúan, y ahí indagamos sobre las neuronas espejo. (Alfredo sigue analizando la imagen fotográfica). Te acuerdas que la mirada se alterna mientras que él está mirando, él está fascinado por lo que es la interacción mirando cara a cara, es la diferencia, él permanece, él en cambio tiene otros intereses. Otra cosa que me parece muy interesante en el niño de rojo es todas las formas de la boca: boca abierta o entreabierta como una forma de abrirse al otro. Mira esta... Si fueran algo mejor de resolución las fotos, podríamos recortar los primeros planos, pero fíjate esta contiene el límite, la emoción, mira esta otra boca, vuelve a la sonrisa y mira esta: “¡qué bien que nos encontramos!”. Es la emoción de encontrarnos; ésta es “vamos a ver qué pasa”, vamos a ver qué pasa, pero es diferente de la primera; y aquí hay un poco de incertidumbre: “a ver por dónde seguimos”, me emociono, no conozco, pero duda, claro porque le baja la mirada. Aquí hay un cambio de expectativas, yo creo que él quiere seguir mirando, él quiere establecer una relación cara a cara emocional, este hace una relación más cognitiva, a mi modo de ver pierde la perplejidad...

Entonces, no para la reunión de esta tarde, me faltarían imágenes del cuerpo entero, me faltarían planos de las bocas, plano de los ojos y planos del reflejo en el cristal para sacarle todo ese partido documental que estamos diciendo. Nueva documentación, al final. Ahora no hay tiempo, pero lo veo un poco por ahí. Otra cosa a nivel documental si es posible. Podríamos hacer una doble pantalla: con planos generales y de detalle.

En un documental de la Escuela Infantil Izartegi llevamos a cabo esa idea y resultó. Colocamos una cámara en una esquina y la otra en la otra y se ven dos puntos de vista a la vez. Podríamos documentarlo también desde los dos puntos de vista que ofrece una transparencia, porque el cristal tiene una doble mirada. No sé si aquí

pondríamos la frase de Danilo Dolci; casi es como la mirada doble o la doble mirada. Es la ambigüedad de si el otro soy yo, en cierto modo. Filosóficamente hablando, hay un libro de Martin Buber que se llama “Yo y tú”, donde habla en cierto modo de esa ambigüedad que el amor significa, yo soy tú y tú eres yo; en ese sentido, entonces la doble mirada me parece que es interesante.

Maestra: También lo que pasa con los acoplamientos corporales yo soy tú, mira, subí un poco en la que estás, fíjate lo que decíamos de la coreografía, ese movimiento coreográfico y esa simetría del cuerpo es impresionante. Ahí bajan, se empiezan a acomodar el uno al lado del otro, en la misma posición de frente. ¡Mira! Están haciendo el mismo gesto, en la boca, los pies prácticamente levantados del suelo, siguen, van haciendo como una especie de espejo... ¡Mira! Es impresionante y ya lo hemos visto en varias ocasiones cómo se acoplan los cuerpos.

A.H.: Fíjate que después de ver esto... ¿me permites un cambio? Porque esto engancha narrativamente más con esto. Cambiaría el orden.

Maestra: Bueno, partimos de cuál es nuestra imagen de niño, cual es nuestra imagen, cada uno tiene una y para nosotros es esa. Y vamos a hacer una dinámica, la que aprendimos con Pepa Horno: un poco para explicar qué es eso del vínculo afectivo, cómo funciona, como espejo, para que ellos después entablen de diferentes maneras sus relaciones, y bueno luego volver a la pregunta inicial de cómo se relacionan los niños y empezar con las diferentes formas. Bueno esas son las estrategias, son exacto las cuatro estrategias, esos son los acoplamientos preparados, cómo están disfrutando de ese momento y cómo no se molestan entre ellos.

A.H.: La cosa que más me chirría es el material.

Á.S.: Me pareció muy importante lo que sucedió ahorita, no sé si me puedes compartir un poco esto, la retroalimentación que se da del trabajo en la cotidianidad, cómo documentan la experiencia, veo que la profe tenía una pregunta, alrededor de la pregunta hace un registro, sobre ese registro ella toma algunas consideraciones y tú le das una lectura interpretativa del material, ¿cómo sucede esto en la cotidianidad?, ¿cómo pasa esa retroalimentación y esa documentación del proceso?

A.H.: Te voy a poner un ejemplo. Antes de ayer fui a hacer un taller con una educadora, puede ser una experiencia, puede ser taller o no ser taller. Los tiempos organizativos son cuatro. Por la mañana, cuando llego a la escuela y, por ejemplo, tenemos que organizar un taller de agua como el que has visto, lo primero es que me junto con la educadora y le digo: “bueno vamos a ver ¿cuál es el plan de observación de hoy?, ¿qué trabajo y qué propuesta vamos hacer a los niños, que sea una retroalimentación de lo que ya hemos visto?” Esta es la primera fase. Qué preguntas, qué hipótesis tenemos, qué queremos observar, y qué rol vamos a jugar, sería fundamental y cómo vamos a documentar la experiencia. Después organizamos la propuesta físicamente, o sea lo que tenemos que poner, qué materiales, qué recipientes, qué objetos, qué relaciones posibles, etcétera, etcétera. Después hacemos la sesión con los niños. Y después hay un cuarto tiempo donde analizamos la sesión. Entonces el análisis lleva esta cadencia, lo primero que me interesa de la educadora es siempre dos cosas: uno, qué nos ha sorprendido; me parece muy importante porque si no sorprendemos es muy difícil entrar en este proyecto, qué nos ha sorprendido o nos ha asombrado; y, dos, cómo nos hemos sentido, porque creo que las observaciones no son sólo objetivas, sino que están tamizadas por nuestras emociones y sentimientos.

Después de recoger esto lo que hacemos es dos tipos de análisis: uno en función de las observaciones escritas de la educadora donde analizamos con respecto a las preguntas que teníamos, las hipótesis, aquellos procesos que nos llaman la atención y que queremos interpretar. Y, posteriormente, por medio de imágenes que he hecho. Los análisis son distintos, son por suerte contradictorios. La educadora que ha visto una cosa, las imágenes nos narran otra; es despertar mucha relatividad y humildad en la forma de observar porque no siempre coinciden en lo que vemos diferentes personas.

Después de hacer ese análisis hay varias cuestiones que también consideramos. Una es qué hemos aprendido haciendo esto; dos, tendemos a analizar siempre el rol de la educadora para matizarlo; tres, qué retroalimentación podemos hacer, tanto de propuesta, como de hipótesis, como pautas de observación, etc. Y también lo que hacemos es reflexionar cómo esta experiencia en pequeño grupo puede favorecer la

cotidianidad del gran grupo. Lo que llama Malaguzzi que la pedagogía extraordinaria se convierta en cotidiana.

Entonces vamos procediendo así sesión por sesión. Esto va estableciendo un filtro categorial, incluso de los propios procesos, que nos llevarán a terminar en un documental. Siempre el objetivo es terminar en un documental público que dé cuenta de lo acontecido, como el video que estamos construyendo. Ahora tú has visto que la primera parte se llama *Lugares comunes*, la otra *El secreto de sus ojos*. Estamos en la fase de elaboración del documental. El año pasado fue todo trabajo de campo y recogida de datos y ahora en este curso estamos en la elaboración de este documental que lo queremos presentar públicamente, este es un poco el proceso de trabajo. Ahora lo reflexionamos con diversas educadoras, con las familias...

Á.S.: ¿Cómo surge la metáfora del mirar?, ¿cómo aparece esa indagación?, cuándo empiezan a descubrir ese mirar y la relación con el otro y el cuerpo... la corporeidad.

A.H.: Este tema de las interacciones entre los niños y niñas surgió el año pasado. Primero, porque las educadoras estaban viendo que en la cotidianidad los niños y niñas interaccionan muchísimo, se relacionan mucho y querían profundizar más en este aspecto. Y, en segundo lugar, por un eterno tema que es de cómo tratar el conflicto entre los niños y niñas. Eso les causa un poco de desasosiego a los padres y madres, de cómo tratar el problema. Algunos no lo viven bien, porque un niño si sale dañado, si sale golpeado, si sale mordido, siempre hay un problema al que hay que atender bien, cómo esto se puede naturalizar en una forma de relación que tienen los niños y las niñas. Una de las partes en el documental, y que la analizamos y que las educadoras querían meterle otra mirada, es el tema de los conflictos entre los niños y las niñas dentro del mundo de las relaciones. En concreto, este proyecto ha sido una petición de las educadoras para poder documentar, dar cuenta, explicar a las familias, y poder revisar el rol que realizan, por ejemplo, cuando hay un conflicto.

Á.S.: ¿Podría decirse que un proyecto lleva a otro?, ¿que no hay un tiempo límite entre el surgir de un proyecto? ¿que es una dinámica envolvente, digamos así y que va sucediendo en lo que van viendo? y ¿cómo se puede bifurcar o darse en otros caminos?

A.H.: Lo que has vivido es el ejemplo concreto. Esta educadora que ha venido, con quien hemos compartido estas imágenes, que tiene la reunión con las familias a la tarde, fue una participante del proyecto del año pasado, con niños de dos a tres años. Este año está trabajando con niños alrededor de año y medio, entonces todo lo que ella cargó como mirada, como interpretación, como reflexiones, lo está volviendo a ver con estos niños más pequeños y, en cierto modo, ya la mirada que tiene, en la forma que ha recogido por ejemplo esos acoplamientos estructurales del cuerpo, son cosas que ya surgieron el año pasado y que ella ésta volviendo a mirar o se está empezando a preguntar por esto del cristal que es nuevo. Este es el mejor ejemplo saber cómo ella construye con su compañera que es otra diferente. Concha, la educadora, ha ido al grupo de lactantes. Se han constituido nuevas parejas; esto tiene un efecto multiplicador, una especie de espiral de tela de araña que va tejiendo nuevas relaciones, nuevos proyectos, donde allí, donde estas educadoras, evidentemente desde la investigación del año pasado, no ven las relaciones de la misma manera y, por lo tanto, con otros niños, en otro grupo, con otras educadoras, se convierten en nuevos proyectos, evidentemente.

Á.S.: Sí, me parece muy interesante cómo surgen las preguntas y alrededor de esas preguntas cómo va sucediendo el acontecer del ejercicio, cómo la propuesta se va dimensionando... Tu hacías una anotación muy puntual frente al material, que te molestaba un poco el tipo de material que allí aparecía. Cuando aparece este material, engaña un poquito la relación que pudiese existir, si hubiese otro material ¿se potencializaría esa relación?, ¿eso cómo lo van comprendiendo?, es el tiempo, la paciencia, cómo se va interiorizando ese punto del material? que siendo lo más sencillo, creo que es lo más difícil de comprender, que hayan espacios muy naturales, que no hayan intervenciones desde los profes y que los materiales sean muy dicentes, pero

tranquilos también, no demasiado elaborados como tú lo decías, ¿eso cómo lo van interiorizando?, ¿los profes mismos van llegando a esas decisiones?

A.H.: Ahí en lo que dices hay varias cuestiones. Por un lado, está todo el aspecto de lo que se llama construir una escuela amable, donde los materiales tienen que ser amables, con una serie de criterios. En la primera investigación que hicimos el año anterior sobre el tema de la interacción entre los niños, lo que documenté sirvió poco. ¿Por qué? Claro que sirvió. Las imágenes nos desvelaban materiales estereotipados que nos hicieron reflexionar. Entonces hicimos un análisis en grupo sobre cómo le podíamos cambiar la piel a la escuela con respecto a los materiales. Y tenemos un documental que habla de esto. Una revisión crítica de los materiales. Hicimos un inventario, cuántos materiales de plástico, cuántos materiales comerciales, cuántos materiales comprados, materiales estructurados, no estructurados, de forma que eso nos dio pistas de por dónde proceder.

A partir de ahí, como toda complejidad humana, hay educadoras que lo ven más claro que otras, y educadoras más comprometidas. Algunas han dicho: ¡Yo voy a cambiar la piel totalmente! Es el caso del grupo de lactantes. Y hay educadoras que, por distintas razones, no dan ese paso. Necesitarán otros tiempos, necesitarán más reflexión, necesitarán tener otras alternativas, necesitarán tenerlo más claro; se pueden producir varios procesos en un mismo grupo.

Una de las cosas que sí tengo clara es que no hay que homogeneizar. Hay una tendencia en algunas escuelas que conozco, que tienen que estar coordinados y, entonces, le llaman coordinados a hacer todos lo mismo, que los materiales tienen que ser iguales... coordinados significa hacerlo todos igual de mal. Yo soy amante de la descoordinación, porque si coordinar en algunos proyectos que he visto es la mediocridad igualando por abajo, no me interesa nada y, por lo tanto, mi provocación es a decir quien quiera volar que vuele, que no se sienta atrapada por la homogeneidad o coordinación que tiene que llevar una escuela y, por eso, aquí es un ejemplo, hay educadoras, y es deseable, que vayan más lejos.

La otra cuestión que planteas es si los distintos tipos de materiales, digamos, matizan distintos tipos de relaciones en los niños y niñas. No lo sé, pero es muy interesante. ¡Ojala nos preguntáramos, ¿de qué forma?! El proyecto empieza por una inquietud, que se transforma en una pregunta o dos o tres. Entonces es importante, en este paradigma de la complejidad, que las preguntas no sean banales, y las preguntas banales son aquellas que son duales o tienen respuesta dicotómica. No me interesan: ¿los materiales no estructurados generan unas relaciones? La respuesta es sí o no. Ya no hay juego, no hay grises. Hablando del arte es muy importante ver todos los matices tonales de entre un término y otro, todos los grises, todo el espectro cromático. Hay que indagar con preguntas que no nos lleven a reducir la respuesta. Lo más interesante sería encontrar preguntas que nos llevaran a otras preguntas, cómo hacer buenas preguntas.

Á.S.: Sí me parece inquietante porque considero que el espacio debe ser muy diciente, debe ser provocador, debe ser contundente y que no se trata simplemente de decorar porque no es decorar, sino que es un poco lo que tú dices, provocar, provocar la mirada, muchas posibilidades. Veo que, en tus diálogos, los profes asumen muchos recursos, digamos de la literatura, del cine, del arte en general como base de inspiración, eso me parece fundamental y entonces veo que hay un diálogo en esta dirección, que soporta mucha diversidad de materiales. Pasaste ahorita por *Alicia en el país de las maravillas*, pensando el asunto del espejo, luego la profe hablaba de cine mudo, hay una diversidad de experiencias del arte contemporáneo y del arte de todos los tiempos, cómo se asume para mirar en muchas direcciones... y los diálogos, los profes ya lo han ido entendiendo, comprendiendo y visibilizando...

A.H.: Bueno, no quiero que generalices porque, como te digo, hay una diversidad. Hay proyectos distintos, hay educadoras con las que trabajo más que con otras. Con esta educadora tenemos un recorrido desde el año pasado, hicimos este trabajo juntos durante todo el año, entonces, intensifico, fueron muchas reuniones, mucho tiempo de pasar juntos, muchos análisis y, por lo tanto, hay un tipo de diálogo que puedo hacer con ella, que no podría hacerlo con otras educadoras. Un error sería tratar de hacer el mismo diálogo con todas, porque no todas están en la misma posición.

Entonces hay otras que hablarles, de repente, de *Alicia a través del espejo* lo podrían entender como una locura demasiado alejada. Entonces, hay que contener las palabras en el ámbito del significado de la persona con la que nos estamos relacionando, claro, yo trabajo en diez escuelas en estos momentos, con tantas educadoras, que los diálogos son muy diversos.

Á.S.: Muy interesante eso Alfredo, de todos modos siento que tienes un alma de pedagogo, quiero decir eso de enseñar, de guiar y que te reciben de buena manera, porque he visto que te preguntan y esto es bien importante porque se sienten muy acompañadas en los procesos, siempre hay un acompañamiento, el hecho de que siempre estés en las escuelas, haces lectura permanente, entonces acompaña mucho el proceso y también muy interesante ese asunto de contrastar, una escuela puede estar en un nivel, otra puede estar en otro nivel.

A.H.: O las educadoras incluso en la misma escuela.

Á.S.: Tienen esa diversidad. Me parece muy rica la experiencia en ese sentido y me genera inquietudes lo que tú hablas, el material me parece muy importante y bueno la relación con el material, el espacio con la misma forma cómo se define, cómo hablamos, cómo narramos y los niños cómo hablan, cómo narran. Las narraciones que tiene que ver de cómo se documenta me parece también interesante. Bueno me gustó mucho el participar ahorita del trabajo con lactantes porque fue muy... qué te digo, lo sentí muy sereno, muy tranquilo, muy sin pretensiones, los maestros no se ponen en una pretensión que yo hago esto o aquello, no, simplemente están allí y dejan que suceda, eso me parece bien importante, dejar que suceda...

A.H.: Hay varios matices en el trabajo que hemos venido haciendo con este grupo. Tenemos claro, y que no lo generalizaría, que estamos en contra de la estimulación precoz, y de que el adulto se convierta en un estimulador, motivador que toma la iniciativa de lo que los niños y niñas deben de hacer. No estamos en esta escuela en esta posición. Está en otro rol, como has podido ver, que es posibilitar a través de la presencia que hace que los niños y las niñas tomen iniciativas conscientes de lo que quieren realizar y los caminos inesperados por los que se quieren mover. Hemos hablado

de dos cosas, que parecen que son la clave de esta forma de trabajo: uno la diferencia entre estar presente y dar presencia; hay que saber no solo estar presente, sino cómo dar presencia que no se puede confundir porque hay educadoras que están presentes, pero no dan presencia; y, la segunda cuestión, es cómo construir un vínculo sin dependencia que es muy difícil, o sin codependencia, porque se confunde el vínculo con la dependencia. Luego hay una trampa de la que no podemos salir; es un arte poderse mover entre estas dos cuestiones que te estoy comentando y son reflexiones que estamos haciendo desde la práctica y que es difícil la ubicación que permite dar presencia y generar un vínculo seguro sin generar dependencias con los niños y niñas en estas edades tan pequeñas.

Á.S.: Me recuerdas que en mi ciudad y en mi país aún, se encuentra mucho esto de la estimulación, cuesta mucho llegar a este nivel, me parece, lo comparto absolutamente porque se tiene la idea de un discurso que tiene que ver con el atender. Es necesario estar ahí pero de otra manera, esto permite una flexibilidad y una capacidad que tiene el niño de poder interrogarse y se interroga siempre, entonces, es cómo lograr que eso se afiance cada vez más, el interrogarse, el asombrarse... me parece que este asunto de crear espacios son fundamentales, esta vía me parece muy contundente, no es fácil como tú dices, creo que esto es todo un camino largo y que rico que lo pueden tener ustedes en este proceso y en esta escuela en específico, que realmente creo que es de lo más difícil de realizar, porque es cambiar muchas cosas, es cambiar el concepto...

A.H.: Es cambiar el rol.

Á.S.: Es cambiar el rol y cambiar también la visión que tenemos del niño, que no es un niño que amparamos, que simplemente estamos corriendo a atender lo que necesita, yo creo que es una riqueza y haberlo logrado vivir, porque siento que no es fácil, esta vía es muy complicada y aún no estamos ahí, en nuestro proceso falta mucho para llegar a ese nivel.

A.H.: ¿Tú dónde trabajas exactamente?

Á.S.: Yo trabajo en Comfenalco, en una Caja de compensación familiar que tiene unos Centros Integrales de Infancia, en Medellín, en la ciudad y por fuera de la ciudad, en regiones fuera de la ciudad, entonces yo pertenezco a un programa que se

llama Crisol, Crisol es área para el desarrollo del pensamiento creativo, y entonces dentro del desarrollo del pensamiento creativo existe un trabajo muy experimental, muy de laboratorio, entonces están los talleristas para trabajar la creatividad.

A.H.: ¿Y los talleristas dónde trabajan?

Á.S.: Los talleristas trabajan en el Centro Integral de Infancia, el tallerista es un artista que está permanentemente en la vida del Centro, en Medellín está un lugar que está cerca del lugar de dónde yo trabajo y hay un artista plástico que ésta en el centro viviendo toda la cotidianidad.

A.H.: ¿En una escuela?

Á.S.: Es un Centro Integral de Infancia, él participa de la cotidianidad y participa con las profesoras del desarrollo del trabajo que se hace e interviene en algunos momentos de acuerdo con las indagaciones que hacen los niños, las profesoras y la comunidad. En relación con esto, hace una serie de producciones, trabaja con ellos, trabaja con diferentes materiales y permite una visualización distinta de la cotidianidad, el artista se permite crear ese estado de extrañamiento que es importante, y aporta en ese sentido, es darse cuenta que se sube el diálogo y que hay otro tipo de posibilidades.

Yo trabajo con los talleristas que participan de los procesos. Además no solo estoy en esta propuesta, como somos una caja de compensación familiar que trabaja con empresas, también hago diseños de intervenciones de espacios con distintas experiencias. En estos días hicimos un trabajo para un parque nuestro que ésta situado en las afueras de la ciudad, es un parque que tiene un lago, hicimos una experiencia de un trayecto sonoro, con materiales que tenían como referente el agua, hicimos un bosque sonoro con material de guadua que es un material natural, y como estos palos tenían adentro unas semillas y al rotar asemejan una caída de agua que parece como una cascada.

A.H.: Palos de lluvia.

Á.S.: Exacto palos de lluvia, se hizo toda una intervención con palos de lluvia y una marimba que estaba pegada a un mecanismo e iba sonando, entonces eran distintas evocaciones acuáticas para inspirar un poco ese lugar que a todos nos da cobijo que es el

lugar del agua. Se creó un espacio que tenía como referente el agua y luego se hacían talleres alrededor de esta experiencia, pero es una inmersión en el agua con un material muy natural donde tú puedes explorar y percibir. Pasa otro tipo de público no sólo los niños sino también los padres y la comunidad y tiene la referencia que ahí está el lago, esa agua la traemos contenida en una experiencia estética que nos posibilita hacer lectura de ese entorno de otra manera. Entonces también trabajo intervenciones de espacio, yo como te he dicho estudié teatro, luego hice una licenciatura en formación estética y me ha interesado mucho el trabajo del espacio, como provocador, como inspirador y los elementos que son como el refugio para nosotros como lo es el agua, el agua siempre es un referente importante, esto en un nivel distinto al cotidiano. Trabajo en esto y en los centros siempre estoy trabajando con los talleristas distintas experiencias. Esto es un poco de mi mi trabajo.

Por eso te preguntaba tanto por los espacios, tú me dices del performance o un espacio ensamble o intervención. Tampoco es que todo se haga siempre así, nosotros también tenemos diferencias y dificultades. Algunas veces los profesores intentan diseñar para los niños espacios, crean cosas para los niños como algo muy bonito y que se vea bien, pero otra cosa es hacer espacios provocadores, espacios que te inspiren, que te lleven a una inmersión, a una sensación. Me interesa mucho el trabajo con el espacio, si bien estudié teatro, dejé de hacer teatro, aunque el teatro te posibilita el espacio, el cuerpo, el asunto de la expresión corporal, a mí me parece que la expresión corporal se pierde mucho, no leemos el gesto en el trabajo con los niños y la expresión corporal, más que un entrenamiento con el cuerpo, es más bien de un cuerpo que narra y que ocasiona experiencias.

Yo creo Alfredo que me encontré con un lugar muy importante, porque estas son las inquietudes que he ido planteando y realmente siento que están haciendo una gran labor que no es fácil de trasladar o comprender, no es de trasladar sino de comprender e interpretar, creo que hay un buen material que es muy valioso, los espacios muy generosos y los niños se sienten muy cómodos y lo que veo es mucha felicidad realmente, tranquilidad y felicidad que esto es fundamental en el trabajo que hagamos y

de igual manera mucha pasión, siento que hay mucha pasión, tu pasión inspira cómo a hacerlo distinto, entonces eso me alegra muchísimo, qué rico poderte tener nuevamente en Colombia.

A.H.: Hay ganas de colaborar, de apoyar y de aportar cosas. Igual que en el tiempo de acogida, y en el tiempo de salida, esto se acentúa más cuando empezamos el curso, porque los niños nunca se han separado de su casa, de la familia. Primero tienen que descubrir que hay otros sitios interesantes y bonitos, que además de la casa es la escuela. ¿Cómo hacemos para que lo descubran? Trabajamos con las familias, ahora en junio, trabajaremos con las que van a empezar en agosto, primero la familia tiene que descubrir también la escuela.

Aquí ya se sabe, treinta y dos años de experiencia y las familias lo reconocen. Todo ese trabajo con padres y madres hay que tenerlo en cuenta; no todo está acordado, va en el día a día. Hay papás que dan más trabajo que los niños..., ya sabes el papá y la mamá se deben sentir a gusto, contentos...

El tema es cómo lo hacemos y cómo lo conseguimos. Cada año nos tocan niños distintos, un grupo de papás distinto. Tenemos la ventaja de ser pareja educativa, también tenemos el riesgo. Si estás tú sola no discutes con nadie, tú decides, tú organizas. Con pareja educativa les damos más opciones. Los padres conocen la dinámica, hablamos más con ellos, es uno de nuestros rasgos de identidad, no sólo la pareja, sino el valor que tiene el tiempo de acogida. Claro, tú aquí lo lees (señala un texto), se lo damos a los papás para que se vayan haciendo una idea, pero una cosa es el contenido y otra cosa es el cómo ese contenido se realiza en la vida práctica: hay que gestionarlo, hablarlo. Las educadoras al final tienen que organizar todo eso.

En cuanto al horario, la escuela sigue el ritmo de la vida del niño y de sus tiempos. A partir de las nueve y media procuramos cerrar la puerta, entre comillas, no porque queramos cerrar, sino porque hay niños desde las ocho y las ocho y media, que están esperando un poquito ver la dinámica diaria y lo que hacemos entre las nueve, o nueve y media y las once son tiempos de propuestas, de talleres. Eso, en cuanto a los talleres.

Luego en el aula hay una distribución concreta por ámbitos abiertos. El niño opta por jugar, por trabajar por tener relaciones aquí y allá, y la educadora va observando, gestiona, establece ciertos límites, que no son impedimentos, cuando ve la necesidad.

Vamos combinando las propuestas de grupo amplio en el aula y las propuestas de grupo mediano y de grupo pequeño, porque la experiencia nos dice que hay niños que aprenden a tomar confianza gracias a que van a jugar un rato en talleres en grupo pequeño, y se dan cuenta que pueden, y eso les da fuerzas para estar con más bienestar en grupo grande.

Si quieres vamos y vemos la escuela...

Entrevista a Diana Martínez

Julio 3 de 2014, Urabá, Antioquia.

Ángela Sánchez (Á.S.): ¿Cómo ha sido el proceso de implementación de la metodología para el desarrollo del pensamiento creativo, en el centro de infancia que coordina? ¿Cuáles han sido las dificultades y los sesgos?

Diana Martínez (D.M.): Bueno, mi nombre es Diana Milena Martínez Cartagena, soy coordinadora académica y administrativa del centro de la infancia que está ubicado en el municipio de Chigorodó, Antioquia.

Aún nos falta todavía mucho construir, avanzar un poco acerca de ese concepto de lo creativo, porque para nosotros todavía sigue siendo lo creativo el tema de los montajes y los escenarios, de los ambientes, y es una angustia permanente por las docentes de disponer unos materiales en un espacio, en un escenario, precisamente para movilizar el conocimiento o el aprendizaje de los niños y las niñas, todavía sigue siendo un tema de pregunta, es un tema constante que nos cuesta todavía construir y aprehender.

Ese concepto creativo al momento de hacer un taller con los niños y con las niñas o con los padres de familia, o con la comunidad lo tenemos claro. Generamos y disponemos unos materiales que les permita a ellos movilizar su conocimiento o movilizar su percepción con relación a una situación o a un tema que estamos abordando.

Pero ya por ejemplo en el caso concreto que son los centros de la infancia, todavía nos cuesta un poco materializarlo en el caso con los niños y con las niñas, nos cuesta todavía un poco. Es importante movilizar el conocimiento con los niños y con las niñas de tal manera que cualquier cosa que construyan ellos y ellas pueda ser sujeto para disponer en el espacio y que se convierta en un instrumento de aprendizaje, no solamente para la docente que está ahí, sino también para el niño o para la niña; creo que todavía nos falta mucho y pensar en el concepto creativo o creatividad aún nos genera muchísima angustia.

Entrevista a Luz Estela Reyes

Coordinadora el área de educación inicial en Comfenalco

30 de mayo de 2014

Ángela Sánchez (Á.S.): ¿Cuál es el enfoque que orientó el diseño y la construcción de los Centros Integrales de Infancia de Comfenalco, específicamente el ubicado en la zona de Moravia de Medellín Colombia?

L.E.R: En Comfenalco, los Centros Integrales nacen a partir del año 2000. En 1979 hubo una ley en Colombia que obligaba a las cajas de compensación a que destinaran un porcentaje de los recursos que le ingresaban de las empresas, para dedicárselos a primera infancia, y esta ley se da porque habían hecho un préstamo con el Banco Interamericano de Desarrollo y se estaba obligando al Estado a que tenían que desarrollar programas de niñez para poder acceder a ese préstamo. A partir de ahí les entregan a las cajas de compensación la responsabilidad de tener esos programas de

niñez, porque el Estado no tenía de donde sacar recursos para hacer directamente los Programas.

Entonces desde el principio se habló de atención integral a la primera infancia, que en su momento era atención integral a la niñez y hablaban desde la gestación hasta los seis años. Luego empieza entre los años 1983 y 1984 un grupo en Antioquia que se llamaba Proantioquia que tenía un capítulo de niñez y ahí las personas que hacíamos parte de él, hablábamos de la necesidad de que en los programas de primera infancia no solo fueran atendidos los niños pobres sino todos, o sea que hubiera una política de primera infancia a nivel general.

Pero para eso, nosotros desde Comfenalco ya habíamos hecho el primer centro de atención, que no fue centro de atención sino preescolar, que fue el del municipio de La Pintada en Antioquia. Era un preescolar que tenía toda la integralidad del proceso. Ya con el tiempo empezamos a ampliar las edades de a tres y a dos años, inicialmente fueron cuatro y cinco años. Pero a pesar de que eran niveles preescolares se atendían a los niños integralmente, o sea que se tenían los programas de prevención de la salud, de prevención de la enfermedad, de atención en salud, de alimentación con la entrega de los alimentos, pero también con la evaluación de crecimiento y desarrollo, con los planes de atención a los niños que presentaban niveles de desnutrición, con el acompañamiento psico-afectivo a las familias y con el relacionamiento con las escuelas que estaban alrededor y con las madres comunitarias las cuales fueron invitadas a la formación que le hacíamos a los padres de familia; entonces desde ahí empezamos nosotros con el proceso de integralidad.

El enfoque entonces estaba dado básicamente en una integralidad donde no se dejaba de lado tampoco lo que era la educación de los niños en primera infancia con el programa, o reconociendo a los niños seres capaces. Desde ahí empezábamos a unirnos con el pensamiento de Crisol, donde los niños deberían ser autónomos, donde el arte era la posibilidad de ellos desarrollar sus capacidades. El enfoque se da desde la integralidad, se vinculaban no solamente los niños y la familia sino la comunidad desde una propuesta metodológica que le permitía al niño desarrollarse y desarrollar sus propias capacidades

para lograr la autonomía y empoderarse de sí mismo. Ese enfoque también lógicamente estaba en la orientación del trabajo que se hacía con la familia, del trabajo que se hacía con las madres comunitarias y del trabajo que se hacía con las profesoras de preescolar, que de preescolar pasamos a primero, segundo y tercero, se amplió.

Después surge en Medellín el Programa Buen Comienzo. El municipio inició el diseño de Centros de Educación Infantil y se construye el centro de Moravia. Como el Municipio solo tenía recursos para construir, mas no para desarrollar los programas, hace vínculos con las empresas o instituciones educativas que ya habían desarrollado programas en primera infancia y le ofrecen a Comfenalco que administre o que co-administre con ellos el centro de Moravia.

El municipio ya tenía un primer centro cuando se da inicio al de Moravia. Nos entregan unos recursos y nosotros implementamos nuestra propuesta metodológica. El porcentaje que ellos nos daban era bajo en relación a una atención integral. Nosotros propusimos pagar una trabajadora social, perfil que ellos no tenían concebido. También ofrecimos pagar un porcentaje de la alimentación ya que nuestra propuesta tiene un porcentaje nutricional más alto. De esta manera que a ellos les hacía falta, nosotros lo aportábamos, como el caso del cargo de psicóloga. Así pudimos hacer el programa de la misma manera que los teníamos implementado en otros centros, ya que para esa época habían otros centros como los de los municipios de Apartadó, Carepa y La Pintada. Nosotros lo que hicimos fue aplicarles a ellos la propuesta metodológica propia y el municipio recogió el modelo de Comfenalco y lo fue implementando en los nuevos centros que surgieron.

A finales de los años 70, principios de los 80, estábamos bajo el constructivismo. Era un constructivismo que hablaba de lo intelectual pero también de lo moral, se planteaba la autonomía intelectual y la autonomía moral. Se hablaba de etapas y nosotros también hablábamos de ellas. Con el tiempo este concepto fue transformándose, pero en su momento también concebíamos este proceso.

En esto de la construcción de la autonomía encontramos a Crisol y Crisol entra a alimentarnos metodológicamente a nosotros como Coordinación de Educación Infantil.

Cuando nosotros hablábamos de esa autonomía intelectual y moral, también encontramos que esa autonomía se construía en lo físico, en el relacionamiento con el entorno y ese relacionamiento con el entorno entra a aportarnos todo el concepto que tenía Reggio Emilia de Loris Malaguzzi.

Entonces fue una construcción que se fue dando inicialmente desde el constructivismo básicamente, porque realmente considerábamos que eso era posible, que la mirada y la postura del maestro tenía que ser desde el dejar y permitir que el niño construyera, no con las claridades que tiene, lo que nos ha aportado la neurociencia, pero si en mucho fue la base teórica que aportó al desarrollo. Se incorporan las concepciones del ambiente y el espacio físico como elementos fundamentales donde el niño aprende del medio para poder construir conocimiento y para poder construir pensamiento.

Entonces hay bases en el constructivismo y en las propuestas que tiene Constance Kamii sobre el desarrollo de la autonomía moral y el desarrollo de la autonomía intelectual de Piaget y luego en el año 1986 entran los postulados de Loris Malaguzzi, que de todas maneras ya veníamos identificando esa necesidad de la construcción de espacios adecuados para los niños, en la necesidad de hacer o de ser realistas cuando decíamos que el niño debía ser autónomo, o sea, autónomo pero en actos reales de autonomía, no era esa pseudo-autonomía donde la maestra tenía que hacer todo, hasta lo más sencillo y era levantar al niño para ir al baño, levantar al niño para lavarse las manos, eran cosas que no eran reales con el discurso que nosotros planteábamos, entonces tuvimos la oportunidad de construir los espacios y desde ahí fue que empezamos a implementar ese Programa.

Á.S.: ¿Qué es lo que más se valida de esa construcción? En cuanto a la concepción de espacios ¿qué es lo que más le valida como a esa relación? ¿Cómo ha evolucionado ese concepto? ¿Cuál es el avance o la evolución en lo que respecta el medio actual? ¿En dónde está más marcada la experiencia?

L.E.R: La evolución debería de estar en la concepción del adulto frente al niño, porque independiente de que se tengan unos espacios adecuados, si hay un adulto que no concibe que el niño puede utilizarlo adecuadamente, no lo permite o no permite que se

generen esas relaciones, no hay posibilidades. Independiente de que haya un espacio muy bonito, si yo como adulto no posibilito la interacción de los niños entre ellos y con el medio, no hay nada. Entonces hoy debería de estar en la concepción del adulto, en una mirada del adulto frente a un niño que tiene todas las condiciones para desarrollarse, él, y que el adulto simplemente tiene que estar atrás, no adelante. Yo pienso que ahí debería estar el concepto.

Á.S.: Hay unas figuras que aparecen en los Centros tanto en lo teórico como en lo práctico: el tallerista y el artista ¿Cómo surgen estas figuras y qué afianzamiento tiene? ¿Qué implica esa aparición en el trabajo en los Centros?

L.E.R.: Inicialmente lo que se tenía era la formación desde Crisol a las profesoras, todavía no se identificaba la necesidad de una metodología impregnada completamente de arte, lo que hacíamos era una formación a las maestras para que ellas pudieran tener una forma de estar con los niños diferente, donde las maestras pudieran intencionar el trabajo de los niños, pero a través del arte.

Cuando empezamos a leer a Loris Malaguzzi, cuando vimos que eso era posible y que realmente el arte definitivamente tenía que estar en el centro de los niños, ahí empezamos a incursionar con el artista mediador. Se inició en el Centro Mamá Chila de Moravia, el municipio de Medellín lo retomó y lo generalizó para todos los Centros de Atención. Nosotros propusimos e implementamos también desde los presupuestos económicos la figura de un artista mediador que es quien tiene que entrar a mediar las relaciones que establece el maestro. También identificábamos que, aunque se hiciera mucha formación a los maestros, la aplicación de ellos era, o muy buena o regular o mala; y todo dependía del maestro de forma individual. O sea, no era posible que, aunque tuvieran mucha información a través de Crisol, todos los maestros o todas las maestras pudieran aplicar esa propuesta con los niños.

Algunas profesoras desarrollaban muy buen trabajo con los niños, sin embargo otras no les llegaba de ninguna manera, entonces la propuesta que traía Reggio Emilia, era tener en el aula o en la institución directamente, un artista y eso resolvió muchísimo la dificultad que nosotros veíamos, porque hoy, cuando el artista está en la institución, la

mayoría de los maestros se pegan a esa propuesta que está haciendo el artista, lógicamente si el artista está claro frente a la concepción de cómo debe abordar el trabajo con los niños. Es decir, si es un artista que entiende que no va a hacer su obra a través de los niños, que entiende que lo que él va a hacer es mostrar y sacar la obra de los niños a través de las relaciones que él establezca con esos niños.

Hoy debe haber una mirada del maestro distinta en su metodología con los niños, Comfenalco ha hecho muchos avances en este aspecto, pero que todavía falta y no sé si eso se pueda generalizar en la ciudad

Á.S.: Cuando se dice que había una formación a maestros que se empezó a generar en el medio, esa formación nace mucho del modelo que aparece instalado en Comfenalco, por la interpretación que Comfenalco hace de esta experiencia. ¿Se puede decir que Comfenalco es la semilla o la base para esta formación? De la formación a maestros en toda esta ruta de crear un relacionamiento con el arte, de interpretar distinto a los niños, se dice que hay una formación de maestros en un movimiento que también se da con madres comunitarias, ¿Esto nace en ese modelo que está instalado en Comfenalco o se alimenta desde otro lugar?

L.E.R.: Pues por lo menos en Antioquia, hubo muchas instituciones que formaban madres comunitarias que eran las que en su momento tenían a los niños de primera infancia, pero las formaciones eran unas formaciones puntuales de instituciones que llegaban al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF y le ofertaban sus capacitaciones e iniciaban proceso. Nosotros empezamos con un trabajo muy sistemático que duró alrededor de dos años, pero que luego lo tuvimos que reevaluar porque era muy costoso, era un acompañamiento de cada ocho días directamente a la madre comunitaria, in situ, o sea, llegábamos a los barrios donde ellas estaban o ellas bajaban a Comfenalco y cuando íbamos a los barrios entonces llevábamos el trabajador social, al psicólogo, al nutricionista. En ese momento no llevábamos artista. Crisol sí hacía la formación de esas madres comunitarias en la sede, no llevábamos el artista allá.

Digamos que eso fue una formación, por ser de dos años, más sistemática que en una evaluación que hizo, en una línea de base que hizo el ICBF salió como la formación

que más les había aportado a ellas, además porque diseñamos cartillas que les quedaron a las madres comunitarias como material de apoyo.

Después de eso, entramos a realizar el foro de primera infancia y eso fue digamos que un proceso de formación, cuando todavía el país estaba en una parte muy incipiente de lo que era primera infancia. Tan era así que venían personas de otros departamentos de Colombia porque todavía no se había dado la política de primera infancia. Entonces cuando surge la política en el 1987, ya hay una obligación de todos los municipios y de todos los departamentos de desarrollar los programas y lógicamente de empezar a plantear formación en primera infancia. O sea que inicialmente lo planteábamos nosotros. Ahora el ICBF en algún momento y en algunas formas hacia la formación de las madres comunitarias; lo que pasa es que la concepción que tenía Bienestar Familiar de lo que debía ser la madre comunitaria era de un acompañamiento de los niños para evitar que tuvieran accidentes, porque ellas lo que hacían era recoger los niños de sus vecinas mientras ellas se iban a trabajar. Era una relación de cuidado y de suministrar alimentación.

Y mientras tanto las más osadas lo que hacían era procesos de formación, entonces tenían un trabajo supremamente escolarizado, entonces los tenían en mesas con sillas, les enseñaban las vocales, los números a niños de dos y tres años cuando estaban lógicamente en unos niveles de desarrollo que hablarles de la letra a y la letra e era hablarles de cualquier un intangible, entonces esa escolarización, ellas la retomaron como una tarea de ellas, inclusive había unas que les enseñaban a leer y a escribir y esas se consideraban las mejores. Si uno habla del nivel de desarrollo de un niño que todavía no ha tenido unos aprendizajes básicos. Por ejemplo para el tema de los números, no está la seriación, la clasificación, que era lo que estaban haciendo. Eso era lo que se hacía en el momento y el ICBF comenzó a hacerles formación de escolarización, ellos consideraban que eso era lo que había que hacer.

Nosotros realmente entramos a una propuesta completamente distinta, entrar a hablar del juego, a hablar del arte, hablar de la lúdica, hablar de las ludotecas. Entramos con una propuesta completamente distinta para la ciudad, además traíamos personas de

otros países donde también nos alimentaban de cosas distintas. Ahí entró por ejemplo la experiencia de Reggio Emilia. Vinieron al foro a contarnos que hacían, cómo lo hacían, nosotros previamente ya habíamos estudiado quiénes eran, que hacían y nosotros pensamos que esta experiencia estaba alineada con lo que nosotros pensábamos. Yo pienso que el foro si fue importante en una mirada distinta del niño, en una mirada que permitía desescolarizarlo y verlo como un niño que tenía que jugar comer y dormir, o sea que sus obligaciones no eran sino esas tres cosas, jugar, jugar y jugar en los espacios donde estaba y que el que lo estaba acompañando, pues que no era un profesor, que el que lo tenía que acompañar era una persona que estaba detrás del niño poniéndole ambientes distintos.

Á.S.: ¿Quiénes son los personajes o las instituciones que hoy sería clave mirar como referentes?

L.E.R.: Yo creo que la fundación A E I O TU, porque fueron los que inicialmente revisaron la propuesta de Reggio Emilia. Trajeron a María Adelaida que trabajaba en Miami, en una institución y aplicaron la propuesta, nosotros hicimos unos vínculos muy grandes con ellos y realmente encontramos que eran unos pares donde podíamos vernos. En Medellín, yo pienso que por ejemplo la Fundación Éxito fue muy importante, porque así la Fundación no tuviera instituciones, porque como es una institución de segundo nivel, si le dio, no solamente a Medellín sino al país también, una fuerza para hablar de primera infancia, ellos desde lo que era la nutrición infantil, desde identificar lo importante que era una buena y una sana alimentación para que el niño creciera sano y, digamos que esa salud fuera determinante en el desarrollo de su cerebro y de su inteligencia, ellos fueron y son importantes.

Á.S.: ¿El año 2008 es cuando más se marca ese movimiento y esa claridad?

L.E.R.: Sí, porque como ya la política había salido como exigencia del Estado el que se desarrollaran los programas, entonces eso también aportó mucho.

Á.S.: ¿Hoy cuáles escenarios claves hay en la ciudad? De esos desarrollos, ¿Cree que hoy es importante una escuela de la creatividad para la ciudad?

L.E.R.: Es supremamente importante contar con una escuela de la creatividad. Esto va a permitir es que estos sujetos que salen de la escuela, y dígame de escuela a universidad, que tienen una educación rígida, donde la sistematicidad está es entorno a leer y a escribir, pero nunca a la búsqueda de alternativas diferentes al reconocer la investigación como un elemento fundamental, y para poder investigar tenemos que ser creativos; entonces esa escuela de la creatividad es fundamental siempre.

Á.S.: Luz muchas gracias.

Entrevista a Doris Rodríguez

Julio 3 de 2014, Urabá, Antioquia.

Ángela Sánchez (Á.S.): ¿El desarrollo de la creatividad en los centros integrales de infancia cómo ha sucedido?, ¿Qué se ha transformado? ¿Cómo se ha vivido?, ¿Qué cree que hay que rescatar y también pensar que cosas faltan? ¿Cuáles han sido las dificultades y los sesgos? ¿Es posible considerar que se ha podido generar un movimiento o un proyecto con los niños coherente y que se haya llevado a que los profesores sean investigadores y a investigar?

Doris Rodríguez (D.R.): Bueno, yo soy Doris Rodríguez Acosta, soy la coordinadora académica y administrativa del centro de atención La Santamaría, en Apartadó Antioquia. Llevo doce años en el cargo.

Ha sido un camino largo, porque ese concepto de creatividad, como tal los sujetos de manera inmediata lo asociamos al arte, a esa especificidad de ser artista, que solo esa virtud o esa habilidad está en algunas personas; entonces yo no lo tengo, yo no lo sé hacer y yo no lo puedo desarrollar, creo que hemos avanzado, pero nos ha costado, nos ha costado entenderlo, nos ha costado familiarizarnos con la situación, de todas maneras nos hemos ido familiarizando poco a poco, hemos comprendido ciertos aspectos de ese

proceso, de lo que significa ser creativo y plantear una situación creativa a un grupo de niños, a un grupo de personas, pienso que la formación que hemos tenido ha ayudado en el tema de la formación que hemos tenido con Crisol.

Particularmente pienso y siempre que estoy en las formaciones con Crisol, siempre le digo a la gente, porque la gente se va intranquila, se va cuestionada, se va creyendo es que no entendí ¿cierto? Y yo siempre le digo a la gente: “tranquilos que es normal que eso suceda en este tipo de situaciones”, porque las capacitaciones de Crisol nos ponen siempre en una metáfora y nosotros no estamos acostumbrados a tener ese tipo de experiencias. Somos muy experimentales, somos muy cuadriculados, somos muy de la verdad, de la fórmula. Somos muy racionales en ese sentido y entonces yo siempre digo: la formación de Crisol la venimos a comprender unos días después, unos meses después, unos años después. Entonces por eso es que la formación sí debe ser sistemática y debe trascender y no solamente se debe dar ahí como desde ese momento de espacio con los adultos, sino que yo pienso que la formación se debe dar en el sitio.

Creo que ya es hora de que lleguemos allá, porque hemos tenido muchos espacios donde nos hemos encontrado con la teoría, donde nos hemos puesto en escena, donde nos hemos preguntado, donde hemos hecho ejercicios, donde hemos documentado experiencias, pero desde la palabra. Yo creo que ya es hora como que lleguemos a esa parte final y es que las personas que hoy están desarrollando ese tipo de formación avancen en ese proceso creativo que nos volvamos unos agentes educativos con ese énfasis en creatividad y que podamos desarrollar esas habilidades creativas en los niños en el sitio, en la actividad con los niños y con las niñas, con las madres, con las familias y que desde ahí se pueda avanzar en la formación, porque yo creo que igual lo hemos visto, desde la palabra somos muy buenos y en la práctica nos cuesta.

Anexo 4. Relaciones bibliográficas Crisol

[CRITERIO]	Título	Autor	Tipo	Editorial	Año	Lugar	Link
*	Evaluación Psicosocial Abreviada	Gobierno de Chile	Evaluación	Programa "Chile Crece Contigo"	2010	Chile	https://clea.edu.mx/bibevoteca/Gobierno%20Hanna%20-%20La%20Condicion%20Abreviada.pdf
*	Jano	Koestler, Arthur	Libro	La Tarde Libros	1981	Madrid	
Ciencia	Las siete leyes del caos	Briggs, J. y Peat F.	Libro	Grijalbo	1999	España	http://copadesvr02.copade.neuquen.gov.ar/intranet/files/7_leyes_del_caos_-_John_Briggs_y_F_David_Peat.pdf
Ciencia	Del Poder de Tus Tres Cerebros	Gregori, W.	?	Kimpres	1999	Bogotá	
Ciencia	Historia del tiempo	Hawking, Stephen	Libro	Grijalbo	1998	Bogotá	http://antroposmoderno.com/word/Stephen_Hawking_Historia_del_Tiempo.pdf
Ciencia	Matemáticas, ciencia y epistemología	Lakatos, Imre	?	Alianza Universidad	1987	Madrid	
Ciencia	Neuroanatomía	Martín, John	Libro	Prentice Hall	1997	España	https://antroporecursos.ciees.wordpress.com/2009/03/martin-j-1988-neuroanatomia.pdf
Ciencia	Psicobiología del embarazo y sus trastornos	Salvatierra, V.	Libro	Ed. Martinez Roca	1989	Barcelona	
Ciencia	Más allá de la teoría cuántica	Talbot, Michael	Libro	Gedisa	1995	España	
Ciencia	Misticismo y física moderna	Talbot, Michael	Libro	Kairós	1995	Barcelona	http://documents.tips/documents/talbot-michael-misticismo-y-fisica-modernapdf.html
Ciencia	Ciencia y Religión	Wilber, Ken	Libro	Kairós	1998	Barcelona	

[CRITERIO]	Título	Autor	Tipo	Editorial	Año	Lugar	Link
Corporalidad	La gesta corporal: El cuerpo en los procesos de comunicación y aprendizaje	Calmels, Daniel	Ensayo	?	?	?	http://www.desenvolupa.net/UltimosNumeros/Numero-32/La-gesta-corporal-El-cuerpo-en-los-procesos-de-comunicacion-y-aprendizaje-Daniel-Calmels
Creatividad	La creatividad	Beaudot, Alain	Libro	Narcea	1980	Madrid	https://antroporecursos.crema.wordpress.com/2009/03/beaudot-a-1988-la-creatividad.pdf
Creatividad	La mente creativa. Mitos y mecanismos	Boden, Margaret A.	Libro	?	1994	España	
Creatividad	Estrategias para la creatividad	Davis y Scott	Libro	Paidós	1975	Buenos Aires	http://www.dandros.com.mx/books/Ecologia%20De%20La%20Creatividad%20-%20Davis%20Scott.pdf
Creatividad	Expresión Lúdico Creativa	Dinello, Raimundo	?	Ediciones Nuevos Horizontes	1991	Montevideo	
Creatividad	Expresión y creatividad	Dinello, Raimundo	?	Ediciones Nuevos Horizontes	1997	Montevideo	
Creatividad	The creative brain	Herrmann, N.	Artículo	Brain Books	1993	New York	http://www.dandros.com.mx/books/Ecologia%20De%20La%20Brain%20-%20Herrmann%20N..pdf
Creatividad	Pedagogía de la creatividad y de la lúdica	Jiménez Vélez, Carlos Alberto	Libro	Cooperativa Editorial Magisterio	1998	Bogotá	https://www.msssi.gob.re/ssi/comiliasinconcia/docs/pedagogia1998_1.pdf
Creatividad	Escritura creativa	Jiménez Vélez,	Artículo	Gráficas Olímpicas	1998	Pereira	https://antroporecursos.crepe.wordpress.com/2009/0

[CRITERIO]	Título	Autor	Tipo	Editorial	Año	Lugar	Link
		Carlos Alberto					3/jimenez-velez-carlos-a-1988-escritura-creativa.pdf
Creatividad	Cerebro Creativo	Jiménez Vélez, Carlos Alberto	Libro	Gráficas Olímpicas	1999	Pereira	https://antroporecursos.crepe.wordpress.com/2009/03/jimenez-velez-carlos-a-1988-cerebro-creativo.pdf
Creatividad	Cerebro Creativo y Lúdico	Jiménez Vélez, Carlos Alberto	Artículo	Magisterio	2000	Bogotá	https://www.msssi.gob.re/ssi/mamiliasinmancia/docs/cerebro2000_1.pdf
Creatividad	El acto creativo	Max Neff, Manfred	Discurso	?	?	?	http://metodosdeinvestigacioninterdisciplinaria.bligo.com.co/media/users/10/528344/files/53953/Max_Neef_Acto_Creativo.pdf
Creatividad	Psicología de la Creatividad	Romo, Manuela	Libro	Paidós	1997	España	
Creatividad	La importancia de la creatividad y el arte en la primera infancia	Salazar, Roxana	Libro	?	?	Bolivia	http://es.slideshare.net/LolaMurcia-18/la-importancia-de-la-creatividad-y-el-arte-en-la-primer-infancia
Creatividad	Creatividad. El genio y otros mitos	Weisberg, Robert	Libro	Labor	1989	Barcelona	
Cultura	Psicología del humor	Garanto, Alós Jesús	Libro	Herder	1983	España	
Cultura	Culturas Híbridas	García Canclini, Nestor	Libro	Grijalbo	1990	México	https://antroporecursos.culmé.wordpress.com/2009/03/garcia-canclini-1988-culturas-hibridas.pdf
Cultura	Fantasías y Risas	Jiménez Vélez, Carlos Alberto	Libro	Gráficas Olímpicas	1995	Pereira	https://www.msssi.gob.ul/ssi/grmiliasingrncia/docs/fantasias1995_1.pdf

[CRITERIO]	Título	Autor	Tipo	Editorial	Año	Lugar	Link
Desarrollo	Programaguía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales	Amaya Martínez, González Raquel	Programa-Guía	Facultad y Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo	2009	?	https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasinfancia/docs/programa2009_1.pdf
Desarrollo	Desarrollo de la estética y ética en la primera infancia para la transformación socio cultural	Área de Educación Infantil de Comfenalco Antioquia	Ponencia	Congreso Nacional de Educación	2010	Quindío	http://www.monografias.com/trabajos64/estética-desarrollo-la-primeras-culturales/estética-desarrollo-la-primeras-culturales2.shtml
Desarrollo	Estimula el desarrollo de tu bebé con 20 divertidos juegos	Baby Center	Artículo	?	2013	?	http://espanol.babycenter.com/a900931/estimula-el-desarrollo-de-tu-bebe%C3%A9-con-veinte-divertidos-juegos
Desarrollo	Desarrollo psíquico del niño	Liublinskia A. A.	Libro	Grijalbo	1971	México	
Desarrollo	El cerebro humano: desarrollo prenatal y estructura	Marín Padilla, Miguel	Libro	?	?	?	http://www.buenastareas.com/ensayos/el-cerebro-humano-desarrollo-prenatal-y/6249693.html
Desarrollo	Hacia una nueva visión del desarrollo humano	Merlano, Alberto	Módulo	Universidad Católica Popular del Risaralda - Especialización en Pedagogía y Desarrollo	2000	Bogotá	
Desarrollo	Desarrollo infantil y	Ministerio de	Documento	?	2009	Bogotá	

[CRITERIO]	Título	Autor	Tipo	Editorial	Año	Lugar	Link
	competencias en la primera infancia	Educación Nacional					
Desarrollo	Promoción del desarrollo integral del menor de 6 años en el municipio de Medellín. Propuesta presentada a la Alcaldía de Medellín	Proantioquia	Propuesta	?	2000	Medellín	
Desarrollo	El desarrollo de los procesos psicológicos superiores	Vigotsky, Lev	Libro	Crítica	1989	España	http://bibliopsi.org/docs/materias/obligatorias/CFG/genetica/zalazar/Vygotski%20-%20El%20desarrollo%20de%20los%20procesos%20psicologicos%20superiores%20-%20Cap%20IV.pdf
Desarrollo	¿Cómo se desarrolla el cerebro del feto?	?	?	?	?	?	http://es.ehd.org/prenatal-summary.php
Desarrollo	Consideraciones generales acerca del desarrollo infantil	?	?	?	?	?	http://www.waace.org/web_nuevo_concepto/2.htm
Desarrollo	Cómo se desarrolla el vínculo afectivo	?	?	?	?	?	http://atravesdelainfancia.blogspot.com/2008_10_01_archive.html
Estética	La condición humana	Arendt H.	Libro	Paidós	1974	Barcelona	https://clea.edu.mx/biblioteca/Arendt%20Hanna%20-%20La%20Condicion%20Humana.pdf
Estética	¿Educación Artística en los primeros años?	Brandt Ema, Soto Claudia, Vasta Laura y	Artículo	Comité Argentino de la Organización	?	?	http://www.omep.org.ar/media/uploads/publicaciones/12ntes-digital-7.10-13.pdf

[CRITERIO]	Título	Autor	Tipo	Editorial	Año	Lugar	Link
		Rosa Violante		Mundial para la Educación Preescolar (OMEP)			
Estética	La maravilla del vínculo afectivo	Chamberlain, David	Ensayo	?	?	?	http://www.holistika.net/parto_natural/el_bebe/la_maravilla_del_vinculo_afectivo.asp
Estética	Inteligencias Múltiples	Gardner, Howard	Libro	Paidós	1998	Barcelona	https://antroporecursos.estba.wordpress.com/2009/03/gardner-h-1988-inteligencias-múltiples.pdf
Estética	Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular	Giroux A., Henry	Libro	Paidós	1996	España	https://antroporecursos.estes.wordpress.com/2009/03/giroux-a-h-1988-placeres-inquietantes.pdf
Estética	La Inteligencia emocional	Goleman, Daniel	Libro	Vergara Editores	1996	Bogotá	http://www.cpalsj.org/wp-content/uploads/2014/08/18CPM1T3-Goleman-1996-Inteligencia-emocional.pdf
Estética	El Lenguaje como semiótica social	Halliday M. A. K.	Libro	Fondo de Cultura Económica	1997	México	https://www.msssi.gob.st/ssi/fomiliasinfoncia/docs/el_1997_1.pdf
Estética	Introducción a la psicología del lenguaje	Herriot, Peter	Libro	Labor	1977	España	
Estética	La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi	marco	Libro	Rosa Sensat - Octaedro	2006	Barcelona	
Estética	Inspiración. Asuntos íntimos sobre creación y creadores	Rodríguez Parra, Jaime	Libro	Cooperativa Editorial del Magisterio	1996	Bogotá	https://antroporecursos.estbo.wordpress.com/2009/03/rodriguez-parra-j-1988-inspiracion.pdf

[CRITERIO]	Título	Autor	Tipo	Editorial	Año	Lugar	Link
Estética	La metáfora como proceso cognitivo	?	?	?	?	?	http://www.accessmylibrary.com/consumers/summary_0286-32118123_ITM
Estética	Mi hijo y yo un vínculo afectivo para toda la vida. Best start, Meilleur départ. By/par health nexus santé	?	?	?	?	?	http://www.beststart.org/resources/hlthy_chld_dev/parent_attachment/parent_attachment_SP_2012.pdf
Estética	El ambiente físico en el jardín maternal y...en casa. Acerca de lo bello y la belleza	?	?	?	?	?	http://www.educacionred.org.ar/infanciaenred/Educianza
Filosofía	El Desorden	Balandier, Georges	Libro	Gedisa	1997	España	https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/balandier-g-1988-el-desorden.pdf
Filosofía	El tao de la física	Capra, Fritjof	Libro	Sirio	1983	Barcelona	http://www.formarse.com.ar/libros/libros_gratis/inspiradores/capra-fritjof-el- tao-de-la-fisica.pdf
Filosofía	Sabiduría insólita	Capra, Fritjof	Libro	Kairós	1990	Barcelona	https://antroporecursos.filba.wordpress.com/2009/03/capra-f-1988-sabiduria-insolita.pdf
Filosofía	El Juego de la Lógica	Carroll, Lewis	Libro	Alianza Editorial	1987	España	http://www.librosmaravillosos.com/eljuegodelalogica/pdf/El%20juego%20de%20la%20logica%20-%20Lewis%20Carroll.pdf
Filosofía	El arte de vivir en el nuevo milenio	Dalai Lama	Libro	Grijalbo	2000	España	http://www.cpalsj.org/wp-content/uploads/2014/08/11CPM5

[CRITERIO]	Título	Autor	Tipo	Editorial	Año	Lugar	Link
							T2-Dalai-Lama-2000-El-arte-de-vivir-nuevo-milenio.pdf
Filosofía	Spinoza Kant Nietzsche	Deleuze, Gilles	Ensayo	Labor	1974	Barcelona	https://es.scribd.com/document/235160103/Deleuze-Spinoza-Kant-Nietzsche-Clase-pdf
Filosofía	Spinoza: Filosofía Práctica	Deleuze, Gilles	Libro	Tusquets	1981	Barcelona	https://gnoseologia1.files.wordpress.com/2011/03/deleuze-spinoza-filosofia-practica.pdf
Filosofía	Lógica del sentido	Deleuze, Gilles	Libro	Paidós	1994	Barcelona	http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/588.pdf
Filosofía	Dialogando con Krishnamurti	Krishnamurti, Jiddu	Libro	?	1998	España	
Filosofía	La Pregunta Imposible	Krishnamurti, Jiddu	Libro	Integral	1998	Barcelona	
Filosofía	El hombre autorrealizado	Maslow, Abraham	Libro	Kairós	1998	Barcelona	http://psicologiageneralyevolutiva.weebly.com/abraham-maslow-el-hombre-autorrealizado-obligatorio.html
Filosofía	La Realidad ¿Objetiva o construida?	Maturana, Humberto	Libro	Anthropos Editorial	1997	España	http://anthropostudio.com/wp-content/uploads/2015/04/Maturana-Humberto.-La-Realidad-Objetiva-O-Construida..pdf
Filosofía	Pensamiento Complejo: Entorno a Edgar Morin, América Latina y los procesos Educativos	Moena González, Sergio	Libro	Cooperativa Editorial del Magisterio	1997	Bogotá	https://blogfcbe.files.wordpress.com/2012/05/edgar-morin.pdf
Filosofía	Ciencia con consciencia	Morín, Edgar	Libro	Anthropos	1982	Barcelona	https://olimpiadadefilosofiaunt.files.wordpress.com/

[CRITERIO]	Título	Autor	Tipo	Editorial	Año	Lugar	Link
							2012/02/morin-1982-ciencia-con-conciencia.pdf
Filosofía	El hombre y la muerte	Morín, Edgar	Libro	Kairós	1994	Barcelona	http://www.edgar-morin.org/descarga-el-hombre-y-la-muerte.html
Filosofía	Introducción al pensamiento complejo	Morín, Edgar	Libro	Gedisa	1996	España	http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo_Parte1.pdf
Filosofía	El viajero y su sombra	Nietzsche, Friedrich	Libro	Edicomunicaciones	1994	Barcelona	
Filosofía	Cómo plantear y resolver problemas	Polya, G.	Libro	Trillas	1981	México	
Filosofía	En busca de un mundo mejor	Popper, Karl	Libro	Paidós	1996	Barcelona	https://es.scribd.com/doc/88659473/Karl-Popper-En-Busca-de-Un-Mundo-Mejor
Filosofía	El fin de las certidumbres	Prigogine, Ilya	Libro	Taurus	1997	España	http://medicinayarte.com/img/el-fin-de-las-certidumbres.pdf
Filosofía	La naturaleza humana	Winnicott, Donald W.	Ensayo	Paidós	1996	México	
Filosofía	Sobre la idealización en la vida personal y colectiva y otros ensayos	Zuleta, Estanislao	Ensayo	Editorial Printer Colombiana	1985	Bogotá	http://psikologika-mente.blogspot.com.co/2013/02/sobre-la-idealizacion-en-la-vida.html
Historia	Indios de Colombia. Momentos Vividos de Colombia	G. Dolmatoff, Reichel	Libro	Ed. Villegas Editores	1997	Ecuador	
Historia	Breve historia de las cosas	Wilber, Ken	Libro	Kairós	1998	Barcelona	http://laguna-productions.com/sonido/nacho/libro-breve-historia-

[CRITERIO]	Título	Autor	Tipo	Editorial	Año	Lugar	Link
							de-todas-las-cosas.pdf
Infancia	Manual de la estimulación temprana para el agente comunitario de salud	Agencia Adventista de Desarrollo y Recursos Asistenciales - ADRA	Manual	?	2009	Perú	
Infancia	Sobre la educación artística de los niños en la edad temprana y preescolar	Andrade Rodríguez, Bárbara	Ensayo	Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura	?	?	http://www.oei.es/index.php
Infancia	Importancia de la estimulación intrauterina	Castaño, M. Carmona, I. & Pomedá, S.	?	?	2007	?	
Infancia	Leamos con nuestros hijos: Guía para padres con niños de 0 a 6 años	Fundalectura	Guía	?	2005	Bogotá	
Infancia	La Ludoteca y la Importancia del juego en la vida del niño	Garon, Denisse	?	Ed. Santillana	?	?	
Infancia	Empezando a Crecer. Guía familiar para	Gobierno de Chile	Guía	Programa "Chile	2007	Chile	http://www.evaragon.org/resources/EMPEZANDO

[CRITERIO]	Título	Autor	Tipo	Editorial	Año	Lugar	Link
	promover un embarazo saludable			Crece Contigo"			A CRECER GUÍA.pdf
Infancia	El niño sano	Gómez, J. Posada, Á. Ramírez, H.	Libro	Médica Panamericana	2005	Bogotá	https://clea.edu.mx/biblioteca/Gómez%20Hanna%20-%20La%20Condición%20Sano.pdf
Infancia	Introducción al crecimiento y desarrollo del feto. 2 edición.	Le Boulch, J.	Libro	Editorial Paidós	1997	España	
Infancia	Importancia de la estimulación prenatal dirigida a mujeres en el último trimestre de embarazo	Maldonado, M. González & Pozuelos, A.	?	Universidad de San Carlos de Guatemala	2008	Guatemala	
Infancia	La estimulación temprana: enfoques, problemáticas y proyecciones. Relación entre el nivel de conocimiento de las madres acerca de las pautas de estimulación temprana y el grado de desarrollo psicomotor del lactante del centro de salud	Max Arias, S.	?	?	2007	?	
Infancia	Sicología de la edad preescolar	Mujina, Valeria	Libro	?	1978	Madrid	

[CRITERIO]	Título	Autor	Tipo	Editorial	Año	Lugar	Link
Infancia	Los doce que sobreviven. Fortalecimiento de los programas de desarrollo para la primera infancia en el Tercer Mundo.	Myers, Robert.	Artículo	Organización Panamericana de la Salud. Organización Mundial de la Salud. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.	1993	Washington	http://www.xxcongresopanamerica.no.Rob/presprogramamastacion/esinnol/documprogramastos/EJE3-infancon.pdf
Infancia	Mi Manual del Bebé. Edición 1.	Nestlé	Manual	?	2009	Colombia	
Infancia	Crianza Feliz. Desde el embarazo a los 6 años. Manual de instrucciones	Ortega Barreto, Marco	Manual	Editorial UPA	2010	Colombia	http://www.xxcongresopanamerica.no.Mar/presañostacion/esinnol/documañostos/EJE3-infancon.pdf
Infancia	Proyectos en juego. Experiencias infantiles, Espacios y lugares para jugar - Juego y Educación infantil	Sarlé, Patricia	Libro	Fundación Navarro Viola	?	?	http://www.fundacionbica.org.ar/pedagogia-ludica-proyectos-juegos-infantiles/
Infancia	El niño y el juego	UNESCO	Revista	Estudios y Documentos de Evaluación número 34	1980	?	http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001340/134047so.pdf
Infancia	Convención sobre los Derechos de los niños y niñas	UNICEF	Convención	UNICEF	2005	Bogotá	
Infancia	Prevalencia del bajo peso al nacer y factores maternos asociados:	Vélez, M. Barrios, F. Echavarría, L. Hormaza, A.	Artículo	Revista Colombiana de Obstetricia y	2006	Medellín	

[CRITERIO]	Título	Autor	Tipo	Editorial	Año	Lugar	Link
	unidad de atención y protección materno infantil de la Clínica Universitaria Bolivariana			Ginecología			
Infancia	La imaginación y el arte en la infancia	Vigotsky, Lev	Libro	Akai	1982	Madrid	http://www.raco.cat/index.php/EducacionSocial/articloe/viewFile/165607/370610
Infancia	El niño y el Mundo Externo	Winnicott, Donald W.	Libro	Ediciones Hormé	1993	Buenos Aires	http://www.dandros.com.mx/books/El%20Niño%20Ecologia%20De%20La%20Externo%20Winnicott%20Donald%20W..pdf
Infancia	Los Bebes y sus Madres	Winnicott, Donald W.	Ensayo	Paidós	1993	España	https://ouricult.files.wordpress.com/2012/06/donald-winnicott-obras-completas.pdf
Infancia	Psicoanálisis de una niña pequeña	Winnicott, Donald W.	Libro	Gedisa	1997	España	https://es.scribd.com/document/292803418/D-W-Winnicott-1980-Psicoanalisis-de-una-nina-pequena-The-Piggle-Gedisa-pdf
Infancia	Guía para los adultos significativos responsables de la primera infancia. La lúdica, el juego y los lenguajes artísticos en la mediación pedagógica	?	Guía	Gobernación de Antioquia. Programa “Familia a tu lado aprendo”. Comfenalco Antioquia. Fundación Mi Sangre.	?	?	
Infancia	Los bebés aprenden de la exposición	?	?	?	?	?	http://neuronetlearning.com/blog/es/los-bebes-

[CRITERIO]	Título	Autor	Tipo	Editorial	Año	Lugar	Link
	al lenguaje durante el embarazo						aprenden-de-la-exposicion-al-lenguaje-durante-el-embarazo/#more-2940
Juego	La “presencia” del adulto acompañando el juego del niño/a	Antón, Verónica	Ensayo	?	?	?	http://www.evaragon.org/resources/LA_PRESENCIA_DEL_ADULTO.pdf
Juego	Una propuesta de juegos para desarrollar los procesos cognitivos del niño en la educación preescolar	Arteaga, Eloy	Propuesta	?	?	?	http://www.monografias.com/trabajos64/juegos-desarrollo-procesos-cognitivos-preescolares/juegos-desarrollo-procesos-cognitivos-preescolares2.shtml
Juego	Juegos para la animación de ambientes	Bascones, Luis Miguel	Libro	CCS	1994	Madrid	
Juego	Las Ludotecas. Instituciones de Juego	Borja Sole, María de	Libro	Ed. Oikos	1980	Barcelona	https://www.msssi.gob.ue/ssi/edmiliasinedncia/docs/las1980_1.pdf
Juego	Recursos para el tiempo libre (1): juegos, humor, actividades y canciones.	Burgui, José Miguel	Libro	CSS	1999	Madrid	http://www.evaragon.org/resources/RECURSOS_PARA_EL_TIEMPO.pdf
Juego	El Derecho al Juego	Dinello, Raimundo	?	Nordan	1985	Buenos Aires	http://www.dandros.com.mx/books/Ecologia%20De%20La%20Juego%20-%20Dinello%20Raimundo.pdf
Juego	El juego- Ludotecas	Dinello, Raimundo	?	Ediciones Nuevos Horizontes	1996	Montevideo	https://antroporecursos.juemo.wordpress.com/2009/03/dinello-r-1988-el-juego-ludotecas.pdf

[CRITERIO]	Título	Autor	Tipo	Editorial	Año	Lugar	Link
Juego	Tractatus Ludorum. Una antropología del juego	González, José Antonio	Libro	Editorial Anthropos	1993	Barcelona	https://antroporecursos.jueba.wordpress.com/2009/03/gonzález-josé-a-1988-tractatus-ludorum.pdf
Juego	Homo ludens	Huisinga, J.	Libro	Emece	1968	Buenos Aires	https://antroporecursos.juebu.wordpress.com/2009/03/huisinga-j-1988-homo-ludens.pdf
Juego	Juego y Cultura	Jiménez Vélez, Carlos Alberto	Artículo	Pregón publicidad	1994	Pereira	https://www.msssi.gob.ue/ssi/prmiliasinprncia/docs/juego1994_1.pdf
Juego	La Lúdica como experiencia cultural	Jiménez Vélez, Carlos Alberto	Libro	Cooperativa Editorial del Magisterio	1997	Bogotá	https://www.msssi.gob.ue/ssi/comiliasinconcia/docs/la1997_1.pdf
Juego	El derecho a Jugar. Proyecto de Investigación sobre Etnografía semántica. (Inédito)	Jiménez Vélez, Carlos Alberto	Proyecto	?	?	?	http://www.xxcongresopanamerica.no.Car/pressobreacion/esjunol/docs/umsobreto/EJE3-jueon.pdf
Juego	Lúdica y Recreación	Jiménez, Dinello, Alvarado	?	Magisterio	2000	Bogotá	
Juego	Organización y dinamización de ludotecas	López Matallana, María y Villegas Saldaña, Jesús	Libro	CSS	1995	Madrid	
Juego	Amor y Juego	Maturana, H. y Verden, Zoller	Libro	Talleres Gráficos. Pía Sociedad de San Pablo	1995	Santiago de Chile	http://www.dandrososh.com.mx/books/Ecologia%20De%20La%20Juego%20-%20Maturana, H. y Verden%20Zoller.pdf
Juego	Recursos para el tiempo libre (2):	Moreno, Eusebio y	Libro	CSS	1999	Madrid	http://espanol.morenoeusebioyperezfrancisco.com/o

[CRITERIO]	Título	Autor	Tipo	Editorial	Año	Lugar	Link
	curiosidades, humor, adivinanzas, pasatiempos..	Pérez, Francisco					900931/recursos-para-juego-el-libre-(2)%C3%A9-humor-veinte-adivinanzas-pasatiempos...
Juego	Jugar: Vivir, crear lugares	Velásquez, Enrique	Ponencia	Memorias del II Congreso del Juego y el Juguetes Cali	1996	Cali	
Juego	Trás el arco iris: actividades y juegos cooperativos a partir de los colores	Villegas, Jesús	Libro	CSS	1994	Madrid	
Juego	Tiempo Libre y Recreación	Waichman, Pablo	Libro	Kinesis	2000	Armenia	
Juego	Realidad y juego	Winnicott, Donald W.	Libro	Gedisa	1995	Barcelona	http://imago.yolasite.com/resources/WINNICOTT,%20Realidad%20y%20juego.pdf
Juego	Recursos lúdico festivos	Zamora, Ángel	Libro	CSS	1995	Madrid	
Juego	El juego del juego	?	?	Fondo de Cultura Económica	1980	México	
Juego	¿Por qué es tan importante jugar?	?	?	?	?	?	http://entremujeres.clarin.com/quiero-ser/valor-juego-primera-infancia_0_233976621.html
Juego	El valor del juego en la primera infancia	?	?	?	?	?	http://entremujeres.clarin.com/quiero-ser/valor-juego-primera-infancia_0_233976621.html
Medio Ambiente	Derecho y Medio Ambiente II	Corporación Penca	Libro	?	1994	Medellín	

[CRITERIO]	Título	Autor	Tipo	Editorial	Año	Lugar	Link
		de Sábila y otras					
Metodología	Diccionario de Trabajo social	Ander Egg E.	Diccionario	Plaza y Janes	1986	Bogotá	
Metodología	Principios y métodos de recreación para la comunidad	Butler, G.	Libro	Omeba	1959	?	
Metodología	Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa	García, B. González, S. Et Al.	Libro	Fundación Universitaria Luis Amigó	2002	Medellín	http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/570/tecnicas_interactivas1.pdf
Metodología	Taller Cotidiano	Jiménez Vélez, Carlos Alberto	?	Fondo Rotatorio de la Gobernación de Risaralda	1993	Pereira	https://antroporecursos.metpe.wordpress.com/2009/03/jimenez-velez-carlos-a-1988-taller-cotidiano.pdf
Metodología	El método. El conocimiento del Conocimiento	Morín, Edgar	Libro	?	1994	Madrid	http://www.multiversidadreal.edu.mx/wp-content/uploads/2015/09/Morin-1986-El-Metodo-3-El-Conocimiento-Del-Conocimiento_OCR_Clscn.pdf
Metodología	Guía metodológica para la formulación y seguimiento de planes de acción comunitarios	Planta Patia - GTZ	Guía	Cooperación Colombia - Alemana	?	?	https://www.msssi.gob.et/ssi/comiliasinconcia/docs/guia_1.pdf
Nutrición	Alimentación de la gestante	UNICEF	?	?	?	?	http://www.unicef.org.co/Lactancia/gestante.htm
Participación	La participación de niños, niñas y adolescentes en las	OEA, Instituto Interamericano del Niño, niña y	Cartilla	?	2010	?	http://www.xxcongresopanamericano.org/presentacion/espanol/documentos/EJE3-participacion.pdf

[CRITERIO]	Título	Autor	Tipo	Editorial	Año	Lugar	Link
	Américas. A 20 años de la Convención de los Derechos del Niño	adolescente, organismo especializado de la OEA.					
Participación	La participación infantil Explorando caminos de participación infantil y juvenil	Corona Caraveo Yolanda, Minerva Gómez Plata y Martha Zanabria Salcedo Editoras	?	Universidad Autónoma Metropolitana	?	México	
Participación	Participar también es cosa de niños. Guía didáctica para el profesorado.	Generalitat Valenciana	Guía	UNICEF. SAVED THE CHILDREN	?	?	http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/81/guiaparticipacionvalencia.pdf
Participación	Derecho a la participación desde la gestación	Restrepo-Mesa Hernán, Quiroz Ospina, Isabel Cristina	Presentación	CINDE Buen Comienzo Alcaldía de Medellín. Impreso en Marquillas SA	2011	Medellín	http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-314094_archivo_pdf_3.pdf
Participación	Familias que aman, bebés que participan	Restrepo-Mesa Hernán, Quiroz Ospina, Isabel Cristina, Ramírez García Gustavo Adolfo y Yanneth Mendoza Calle	Artículo	Comfenalco - Antioquia	2009	Medellín	http://www.comfenalcoantioquia.com/Portals/descargables/pdf/Familias_que_aman_bebes_que_participan.pdf
Pedagogía	Antropología Pedagógica	Dienelt, Karl	Libro	Aguilar	1979	Madrid	https://antroporecursos.pedma.wordpress.com/2009/03/dienelt-k-

[CRITERIO]	Título	Autor	Tipo	Editorial	Año	Lugar	Link
							1988-antropología-pedagógica.pdf
Pedagogía	Pedagogía de la Libertad	Krishnamurti, Jiddu	Libro	Integral	1996	Barcelona	https://krishnamurti-teachings.info/ebooks/es/pdf/Pedagogia%20de%20la%20libertad%20-%20Jiddu%20Krishnamurti.pdf
Pedagogía	Los procesos cognitivos	Luria, A.	Libro	Fontanela	1980	Barcelona	
Pedagogía	Formación humana y capacitación	Maturana, Humberto	Libro	Dolmen	1997	Chile	https://es.slideshare.net/wilburzip/maturana-humberto-formacion-humana-y-capacitacion
Pedagogía	Metas Educativas 2021. La Educación que queremos para la generación de los bicentenarios	OEI	Libro	?	?	?	http://www.oei.es/metas2021/todo.pdf
Pedagogía	Grandes temas para los más pequeños. Acerca de la complejidad de la educación en los primeros años	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura	Libro	Ediciones Puerto Creativo	2009	Buenos Aires	http://www.xxcongresopanamericano.la/presdetacion/esp/enol/documdetos/EJE3-pedagogon.pdf
Pedagogía	Pedagogías Constructivistas, Pedagogías Activas y Desarrollo Humano. Memorias Primer encuentro Internacional	Ospina, Héctor y López Moreno (Compiladores)	?	Cooperativa Editorial del Magisterio	1997	Bogotá	http://www.xxcongresopanamericano.Héc/presMemoriastacion/esp/enol/documMemorias/EJE3-pedagogon.pdf

[CRITERIO]	Título	Autor	Tipo	Editorial	Año	Lugar	Link
	y Cuarto Nacional Colombia						
Pedagogía	Corrientes Constructivistas	Pérez, Royman y Gallego, Rómulo	Libro	Cooperativa Editorial del Magisterio	1994	Bogotá	https://antroporecursos.pedbo.wordpress.com/2009/03/pérez_royman_y_gallego-r-1988-corrientes-constructivistas.pdf
Pedagogía	Constructivismo y Escuela. hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación	Porlan, Rafael	Libro	Díada Editorial	1995	Sevilla	
Pedagogía	La pedagogía del Ocio	Puig Rovira, Joseph M y Trillas, Jaume	Libro	Ed. Leartes Psicopedagogía. Segunda edición	1986	Barcelona	
Pedagogía	El derecho a la ternura	Restrepo, Luis Carlos	Libro	Arango Editores	1994	Bogotá	
Pedagogía	Ejercicio de sistematización, jardín infantil de Moravia “Mamá Chila”	Ríos, Lina María	?	Coordinación de Educación Infantil Comfenalco Antioquía	2009	?	http://espanol.riosenlinamaria.com/i900931/ejercicio-de-pedagogía-si-infantil-inf%20D3%A9-Moravia-veinte-Mamá-Chila
Pedagogía	Los Vínculos Afectivos: lazos que nos unen en el bienestar y el dolor. Espejo de conocimiento	Rojas Silvia y José Luis Pujol	Ensayo	SEBIBAC	?	?	http://psicologosoviedo.com/problemas-que-tratamos/adolescentes/vinculos-afectivos
Pedagogía	Tácticas, prácticas, modos y maneras de ocupar el tiempo libre: guía de	Sola Iriarte, Josume y García Villegas, Teresa	Libro	Cruz Roja Juventud	1990	Madrid	http://www.monografias.com/trabajos64/y-desarrollo-el-tiempo-monitoreos/y-desarrollo-el-tiempo-

[CRITERIO]	Título	Autor	Tipo	Editorial	Año	Lugar	Link
	recursos para monitores						monitorese2.shtml
Pedagogía	Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje	UNESCO	Declaración	UNESCO	1990	Tailandia	
Pedagogía	Preguntar la escuela	Velásquez, Enrique	?	Editorial Guadalupe	1993	Bogotá	
Pedagogía	Aprender con todo el cerebro	Verlee Williams, Linda	Artículo	Martínez Roca	1986	España	http://www.redalyc.org/pdf/993/99318197007.pdf
Pedagogía	Creciendo juntos como padres y madres	?	?	Save the Children	2009	España	http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/191/guia-padres-2009.pdf
Pensamiento	Psicofisiología de los procesos complejos	Ardila, Alfredo	Artículo	Trillas	1992	México	
Pensamiento	Pasos hacia una ecología de la mente	Bateson, Gregory	Libro	Lohlelumen	1998	Buenos Aires	http://www.dandros.com.mx/books/Pasos%20Hacia%20Una%20Ecologia%20De%20La%20Mente%20-%20Bateson%20Gregory.pdf
Pensamiento	Realidad Mental y Mundos Posibles	Bruner, Jerone	Libro	Gedisa	1996	España	https://es.slideshare.net/meleroriverospaulina/realidad-mental-y-mundos-posibles-jbruner
Pensamiento	Seis propuestas para el	Calvino, Italo	Ensayo	Siruela	1989	Madrid	http://www.siruela.com/archivos/fr

[CRITERIO]	Título	Autor	Tipo	Editorial	Año	Lugar	Link
	próximo milenio						agmentos/SeisPropuestas.pdf
Pensamiento	El Pensamiento lateral. Manual de creatividad	De Bono, Edward	Manual	Paidós Ibérica	1989	España	http://educreate.iacat.com/Maestros/Edward_de_Bono_-_El_pensamiento_lateral_-_Manual_de_creatividad.pdf
Pensamiento	Bioenergética	Lowen, Alexander	Libro	Diana	1997	México	https://antroporecursos.penmé.wordpress.com/2009/03/lowen-a-1988-bioenergética.pdf
Pensamiento	Oralidad y escritura	ONG J. Walter	Libro	Fondo de Cultura Económica	1999	Bogotá	https://www.msssi.gob.es/si/fomiliasinfoncia/docs/oralidad1999_1.pdf
Pensamiento	Pensamiento y Lenguaje	Vigotsky, Lev	Libro	Compilación de Obras (Vol.2). Moscú : Ediciones de la Academia de Ciencias Pedagógicas	1983	Moscú	http://www.p.mrgy/media/uploads/publicacionpe/12ntes-digital-7.10-13.pdf
Pensamiento	Vygotsky y la formación social de la mente	Wertsch, James	Libro	Paidós	1988	Barcelona	http://www.uv.mx/mie/files/2012/10/formacionsocialmente.pdf
Pensamiento	Sicología integral	Wilber, Ken	Libro	Kairós	1999	Barcelona	https://antroporecursos.penba.wordpress.com/2009/03/wilber-k-1988-sicología-integral.pdf
Pensamiento	La conciencia sin fronteras	Wilber, Ken	Ensayo	Kairós	1999	Barcelona	http://www.hizhinao.com/wp-content/uploads/2016/10/Wilber-Ken-Conciencia-sin-fronteras.pdf
Pensamiento	Conocimiento y sujetos sociales,	Zemelman, H.	Libro	Colegio de México	1987	México	http://espanol.zemelmanh.com/e900931/conocimie

[CRITERIO]	Título	Autor	Tipo	Editorial	Año	Lugar	Link
	contribución al estudio del presente						nto-y-pensamiento-su-contribución-con%A3%A9-estudio-veinte-del-presente
Salud	Factores socioeconómicos y contextuales que determinan la actividad reproductiva de los adolescentes en Colombia	Flórez, C.	Artículo	Revista Panamericana de Salud Pública. N° 18.	2005	Colombia	
Teatro	El Juego en escena. Espacios para jugar	Sarlé, Patricia	?	?	?	?	http://www.omep.org.ar/

Anexo 5. Tabla Inventario y tipificación

<p>INTERVENCIÓN EN CONTEXTO: Hace referencia a las acciones de intervención creativa diseñadas para incursionar en comunidades específicas que requieren la atención y el tratamiento de problemáticas propias. El programa Crisol para llevar a cabo dicha intervención, realiza diversas fases. 1. Exploración del contexto. 2. Definición y análisis de temáticas y problemáticas. 3. Definición de estrategias de intervención desde el arte, la creatividad y otras disciplinas. 4. Presupuesto de la intervención. 5. Conceptualización de la propuesta. 6. Conformación de equipo de creativos 7. Diseño de piezas (escenografía, vestuario, iluminación, ilustraciones, diseño gráfico, diseño de espacios, construcción de materiales, materiales audiovisuales, según el caso) 8. Preparación del recurso humano, proveedores, logística. 9. Intervención 10. Evaluación de la experiencia.</p>
<p>INTERVENCIÓN CREATIVA: Corresponde a la intervención que se diseña exclusivamente para la realización de acciones culturales, artísticas, empresariales dirigidos a comunidades específicas con motivo de la celebración de algún evento significativo para una institución o empresa determinada. Esta acción está dirigida a la comunidad con el ánimo de desarrollar actividades ludico - creativas. El Programa Crisol, realiza fases de exploración, diseño, producción e intervención exclusivamente creados para sus clientes a través de experiencias estéticas, simbólicas, poéticas que dinamicen el imaginario y el bienestar de la entidad. Ej: Davivienda</p>
<p>PROGRAMA FORMACIÓN DE FORMADORES: Definido por todas y cada una de las acciones didácticas, académicas, conceptuales, dirigidas a la cualificación del recurso humano (talleristas, creativos) que llevan a cabo procesos de creación o intervención dirigidos a niños, jóvenes y adultos con quienes se desarrollan actividades de carácter creativo en pro de su bienestar a través de la labor integral de individuo por la autonomía y el fortalecimiento de sí ante la familia, el entorno cercano, la sociedad.</p>
<p>CONSTRUCCIÓN DE AMBIENTES CREATIVOS: Corresponde a la intervención de espacios pertenecientes a instituciones que pretenden adecuar sus instalaciones para la creación de ambientes que permitan el bienestar de sus servidores y clientes. Esta labor implica fases de estudio, exploración, diseño, intervención, implementación, asesoría y preparación del personal de la entidad cliente, para la sostenibilidad del proyecto. El diseño e implementación del proyecto implica procesos metodológicos aplicados a las dinámicas y a las actividades que se desarrollan en la entidad con motivo de lograr la convivencia y el bienestar. Ej: Rosa de los Vientos, realizado en las instalaciones de la Alcaldía de Medellín.</p>
<p>VACACIONES CREATIVAS: Definidas por la creación y el diseño de actividades dirigidas a la población afiliada y clientes de la Caja de Compensación quienes durante sus vacaciones requieren planes de acciones culturales, artísticas, ludicas, de ocio creativo, diseñadas para el bienestar de las personas y la sana convivencia. Estas actividades se realizan mediante el desarrollo de fases que incluyen los procesos de diseño, producción y realización de las mismas.</p>
<p>TALLER: Definido por el abordaje de procesos metodológicos, conceptuales, filosóficos para la cualificación de estrategias pedagógicas y de intervención en diversos tópicos de qué hacer creativo. Dirigido a públicos especializados, pares académicos, entre otros. Ej: Taller realizado en Guatemala.</p>
<p>MATERIAL DIDÁCTICO: Elaboración de piezas didácticas a partir de temas dirigidos a comunidades específicas para la difusión, la comunicación y la implementación de procesos metodológicos. El Programa Crisol realiza el estudio de contexto, el diseño de la estrategia metodológica necesaria para abordar el tema, la creación de la pureza didáctica, la realización para la publicación. Ej. Cartilla.</p>
<p>RECURSO HUMANO: Tallerista, artista mediador, actuante, trabajador social, sicólogo, nutricionista y otros expertos requeridos.</p>

EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN CREATIVA - PROGRAMA CRISOL - COMFENALCO ANTIOQUIA							
INVENTARIO Y TIPIFICACIÓN DE EXPERIENCIAS							
#	TÍTULO	FECHA	LUGAR	TIPO DE EXPERIENCIA	PÚBLICO	PROPÓSITO	METODOLOGÍA
1	Ulises	2002	Medellín	Talleres creativos	Empresas Públicas de Medellín E.S.P.	Proceso de sensibilización del proyecto de masificación internet	Bitácora de viaje: Tiempo de la palabra & El tiempo del viaje
2	Taller "Cartógrafos"	2002	Medellín	Talleres creativos	Corantioquia	Que los empleados relacionaran sus vivencias con su labor diaria para construir una señal particular, que recoge el sentido de lo que cada uno es, entrega y comunica	TIEC
3	3ª Conferencia Iberoamericana de Creatividad e Innovación. Premio Iberoamericano de Creatividad e Innovación	2003	México	Programa de formación de formadores	Red Creativa de Iberoamérica e Instituto de Estudios Superiores en Creatividad	Ponencia sobre "Propuesta Metodológica para el Desarrollo del Pensamiento Creativo - Crisol", en la categoría de Metodologías, Materiales y Herramientas	TIEC
4	"Espacios inclusivos para el desarrollo de la creatividad y la inteligencia"	2005	México	Programa de formación de formadores	Encuentro Euroamericano de Liderazgo Creativo: "Nuevas Perspectivas Aplicadas a Nuevas Realidades".	Participación en el Premio Iberoamericano de Creatividad e Innovación. Red Creativa de Iberoamérica e Instituto de Estudios	TIEC

EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN CREATIVA - PROGRAMA CRISOL - COMFENALCO ANTIOQUIA							
INVENTARIO Y TIPIFICACIÓN DE EXPERIENCIAS							
#	TÍTULO	FECHA	LUGAR	TIPO DE EXPERIENCIA	PÚBLICO	PROPÓSITO	METODOLOGÍA
						Superiores en Creatividad	
5	Discapacidad	2005	Medellín	Talleres creativos	Personas en situación de "discapacidad"	Capacitación, acceso a la información y inserción laboral de personas en situación de discapacidad	TIEC
6	"Taller Integral de Expresión Creadora. Escenario para la participación artística y el desarrollo de la inteligencia"	2005	Apartadó	Programa de formación de formadores	Simposio de Educación	Ponencia	TIEC
7	"El desarrollo de la creatividad: un desafío para el trabajo en la escuela". Capacitación del Programa Desarrollo del Pensamiento Creativo Crisol de Comfenalco - Antioquia, Colombia, a la Fundación Rigoberta Menchú Tam, Guatemala.	2005	Guatemala	Talleres creativos	Fundación Rigoberta Menchú Tum	Presentar la propuesta metodológica para el desarrollo de la creatividad del Programa Crisol de Comfenalco Antioquia, Colombia, desde un enfoque que reconoce la cultura, la participación y la creatividad fundamentado en la exploración artística, tecnológica y científica, como aporte fundamental a los desafíos que enfrenta la escuela hoy.	TIEC

EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN CREATIVA - PROGRAMA CRISOL - COMFENALCO ANTIOQUIA							
INVENTARIO Y TIPIFICACIÓN DE EXPERIENCIAS							
#	TÍTULO	FECHA	LUGAR	TIPO DE EXPERIENCIA	PÚBLICO	PROPÓSITO	METODOLOGÍA
8	Discapacidad	2006	Medellín	Talleres creativos	Personas en situación de "discapacidad"	Brindar experiencias integradoras que posibiliten aprendizajes significativos, los cuales generan cambios en los ámbitos personal, familiar, social y comunitario, a nivel comunicativo, tecnológico y lógico matemático	
9	II Foro Subregional Urabá. Mana Escolar. "Pensando la infancia construimos presente y futuro"	2006	Apartadó	Programa de formación de formadores	Docentes, estudiantes y funcionarios de las administraciones municipales que se articula con el programa "A tu lado aprendo" de la Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia		

EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN CREATIVA - PROGRAMA CRISOL - COMFENALCO ANTIOQUIA							
INVENTARIO Y TIPIFICACIÓN DE EXPERIENCIAS							
#	TÍTULO	FECHA	LUGAR	TIPO DE EXPERIENCIA	PÚBLICO	PROPÓSITO	METODOLOGÍA
10	Participación en foro sobre "Mediaciones Integrales para el Desarrollo Humano desde la Gestación"	2008	Medellín	Programa de formación de formadores	IX Foro Internacional de Educación Inicial	Expondremos entonces un llamado a la escucha de lo que los niños quieren, dicen y necesitan gracias a una gran entrega de cartas que vienen directamente desde los chicos para los grandes, comprendiendo su idioma, sus grafías y la forma en que su cuerpo se expresa espontáneamente.	
11	Puesta en escena "La primera danza de la vida"	2008	Medellín	Intervención creativa	Propuesta de guion para el cierre del IX Foro Internacional de Educación Inicial		

EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN CREATIVA - PROGRAMA CRISOL - COMFENALCO ANTIOQUIA							
INVENTARIO Y TIPIFICACIÓN DE EXPERIENCIAS							
#	TÍTULO	FECHA	LUGAR	TIPO DE EXPERIENCIA	PÚBLICO	PROPÓSITO	METODOLOGÍA
12	Talento Creativo	2009	Medellín	Talleres creativos	Primera infancia; Jóvenes y Adultos	Validar, en una prueba piloto, la concepción y la metodología del programa desarrollo del talento creativo, para personas en situación de discapacidad, con niños y niñas de tres a seis años de edad en situación de discapacidad física, sensorial y cognitiva leve, como una experiencia educativa alternativa que permita la re-significación de vínculos seguros en los entornos de la familia, la escuela, el barrio y comunidad como canales de inserción e integración social.	
13	“Convenio de cooperación y asociación entre el Municipio de Medellín, ICBF, Fundación Éxito y Comfenalco Antioquia para el funcionamiento del Jardín Infantil Mamá Chila”	2009	Moravia	Intervención en contexto	Jardín Infantil Mamá Chila		

EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN CREATIVA - PROGRAMA CRISOL - COMFENALCO ANTIOQUIA							
INVENTARIO Y TIPIFICACIÓN DE EXPERIENCIAS							
#	TÍTULO	FECHA	LUGAR	TIPO DE EXPERIENCIA	PÚBLICO	PROPÓSITO	METODOLOGÍA
14	"Experiencias estéticas para desarrollar la imaginación creadora"	2010	Medellín	Programa de formación de formadores	XI Foro Internacional de Educación Inicial	Promover desde la estética, la creación de una sociedad incluyente que reconozca en las diferencias individuales y en la pluralidad étnica, cultural y geográfica, el soporte para el desarrollo social y humano del país.	
15	Un día para encontrarnos (Celebración Día del Niño y la Niña)	2010	Parque Los Tamarindos	Talleres creativos	Centro Educativo La Arcadia; Dislicores - Dialsa - Disconfites; Escuela Hermano Beato Salomón; Fedean		
16	Los sueños levantan vuelo	2010	Parque Comfenalco Guayabal	Talleres creativos	Niños y niñas del Consorcio Eps Compensar, Comfenalco Antioquia y Comfenalco Valle		
17	Feria Buen Comienzo	2010	Medellín	Talleres creativos	Buen Comienzo		Sinfonías del Agua
18	Inauguración Olimpiadas FIDES - Comfenalco Antioquia	2010	Medellín	Intervención creativa	Fides Comfenalco-Antioquia		
19	Viaje a lo natural	2010	Parque Comfenalco Guayabal	Vacaciones creativas	Porvenir		
20	"Entrega de recursos para el funcionamiento de 9 hogares comunitarios del	2010	Moravia	Intervención en contexto	Jardín Infantil Mamá Chila		

EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN CREATIVA - PROGRAMA CRISOL - COMFENALCO ANTIOQUIA							
INVENTARIO Y TIPIFICACIÓN DE EXPERIENCIAS							
#	TÍTULO	FECHA	LUGAR	TIPO DE EXPERIENCIA	PÚBLICO	PROPÓSITO	METODOLOGÍA
	Jardín Infantil Mamá Chila año 2010"						
21	Acto de apertura "Tejiendo sentidos"	2011	Medellín	Intervención creativa	XII Foro Internacional de Educación Inicial	Evocar el tejer como la posibilidad de nombrar y de hacer; una invitación sensible para generar un espacio de diálogo en el cual la primera infancia es el centro motivador de compromiso y cambio	
22	Dejar huella	2011	Hotel Dann Carlton	Intervención creativa	Banco Agrario	Los participantes tendrán la posibilidad de explorar, reconocer y dimensionar sus decisiones de vida visibilizándolas en una imagen plástica ya que a través de la pintura se crearán diseños que son la huella de la reflexión personal que se constituye en un aporte para el colectivo. El	

EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN CREATIVA - PROGRAMA CRISOL - COMFENALCO ANTIOQUIA							
INVENTARIO Y TIPIFICACIÓN DE EXPERIENCIAS							
#	TÍTULO	FECHA	LUGAR	TIPO DE EXPERIENCIA	PÚBLICO	PROPÓSITO	METODOLOGÍA
						escenario del taller crea un “nosotros” temporal, lo cual significa recuperar confianza mediante el acercamiento estético como una forma de comprenderse a sí mismo y a los otros en relación a las dinámicas del trabajo en equipo	
23	La sinfonía del agua	2011	Parque Piedras Blancas	Intervención creativa	Secretaría de Tránsito del municipio de Sabaneta		
24	“Entrega de recursos para el funcionamiento de 9 hogares comunitarios del Jardín Infantil Mamá Chila año 2011”	2011	Moravia	Intervención en contexto	Jardín Infantil Mamá Chila		
25	Talleres Buen Comienzo	2012	Medellín	Talleres creativos	Buen Comienzo		
26	Ensamble Sonoro / Festival Buen Comienzo	2012	Medellín	Intervención creativa	Buen Comienzo		
27	Clausura Talento Creativo Primera Infancia	2012	Medellín	Intervención creativa	Comfenalco - Antioquia		
28	Expofamilia	2012	Medellín	Intervención creativa	Davivienda		
29	Taller del talento creativo para personas con discapacidad	2012	Medellín	Talleres creativos	Personas en situación de "discapacidad"		
30	Talleres creativos (Computadores;	2013	Medellín	Talleres creativos	Comfenalco - Antioquia		

EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN CREATIVA - PROGRAMA CRISOL - COMFENALCO ANTIOQUIA							
INVENTARIO Y TIPIFICACIÓN DE EXPERIENCIAS							
#	TÍTULO	FECHA	LUGAR	TIPO DE EXPERIENCIA	PÚBLICO	PROPÓSITO	METODOLOGÍA
	Artes plásticas; Teatro; Expresión Corporal; Ocio creativo; Música...)						
31	Clasura actividades jóvenes Centro Educativo La Arcadia	2013	Medellín	Intervención creativa	Centro Educativo La Arcadia		
32	Crearte para crecer	2015	Medellín	Programa de formación de formadores	Comfenalco - Antioquia		
33	Desarrollo del talento creativo para personas con discapacidad	2015	Medellín	Talleres creativos	Centro Educativo La Arcadia		
34	Rosa de los Vientos	2015	Medellín	Construcción de ambientes creativos	Municipio de Medellín		
35	Eventos Día del Maestro	2015	Medellín	Intervención creativa	Secretaría de Educación		

Anexo 6. Inventario de experiencias

Año	Experiencia	Dirigida a
2002	<i>Vacaciones:</i> Jugando... ando; Descubriendo mis sentidos; Los espacios del agua; Días mascotas; Modelando en plastilina; El olor de la canela; Ronda la luna; Área de juego.	Niños de 18 meses a jóvenes de 14 años
2002	Ulises	Proceso de sensibilización del proyecto de masificación internet. Empresas Públicas de Medellín E.S.P.
2002	Taller "Cartógrafos"	Corantioquia
2002	Tejiendo la lana	Grupo de jubilados de EDATEL
2003	Ulises	Proceso de sensibilización del proyecto de masificación internet. Empresas Públicas de Medellín E.S.P.
2003	Inventando fantasía	Hijos de empleados de Dislicores
2003	3ª Conferencia Iberoamericana de Creatividad e Innovación. Premio Iberoamericano de Creatividad e Innovación.	[México] Red Creativa de Iberoamérica e Instituto de Estudios Superiores en Creatividad
2004	Ulises	Proceso de sensibilización del proyecto de masificación internet. Empresas Públicas de Medellín E.S.P.
2005	10 años Crisol	?
2005	Ponencia: "Espacios inclusivos para el desarrollo de la creatividad y la inteligencia"	[México] Encuentro Euroamericano de Liderazgo Creativo: "Nuevas Perspectivas Aplicadas a Nuevas Realidades". Red Creativa de Iberoamérica e Instituto de Estudios Superiores en Creatividad
2005	Discapacidad: [Cooperación internacional]	Personas en situación de "discapacidad"
2005	Ponencia: "Taller Integral de Expresión Creadora. Escenario para la participación artística y el desarrollo de la inteligencia"	Simposio en Apartadó, Antioquia
2005	Transferencia de la metodología del programa Desarrollo del Pensamiento Creativo Crisol a la Fundación Rigoberta Menchú Tum	[Guatemala] Fundación Rigoberta Menchú Tum
2005	<i>Vacaciones:</i> El olor de la canela; Hospital Pablo Tobón Uribe; Turibus	?
2006	Discapacidad	Personas en situación de "discapacidad"
2006	Programa Mana Escolar. Componente de formación humana. Foros educativos subregionales: "Pensando la infancia construimos presente y futuro"	Docentes, estudiantes y funcionarios de las administraciones municipales que se articula con el programa "A tu lado aprendo" de la Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia

Año	Experiencia	Dirigida a
2008	Participación en foro sobre "Mediaciones Integrales para el Desarrollo Humano desde la Gestación"	IX Foro Internacional de Educación Inicial
2008	Puesta en escena "La primera danza de la vida"	Propuesta de guion para el cierre del IX Foro Internacional de Educación Inicial
2009	Ambientes creativos para desarrollar el pensamiento creativo	Educación inicial desde la gestación hasta los 6 años
2009	Vacaciones creativas	Niños y jóvenes del DAS
2009	Talento Creativo	Primera infancia; Jóvenes y Adultos
2009	"Convenio de cooperación y asociación entre el Municipio de Medellín, ICBF, Fundación Éxito y Comfenalco Antioquia para el funcionamiento del Jardín Infantil Mamá Chila"	Jardín Infantil Mamá Chila
2010	"Experiencias estéticas para desarrollar la imaginación creadora"	XI Foro Internacional de Educación Inicial
2010	Un día para encontrarnos (Celebración Día del Niño y la Niña)	Centro Educativo La Arcadia; Dislicores - Dialsa - Disconfites; Escuela Hermano Beato Salomón; Fedean
2010	Los sueños levantan vuelo	Niños y niñas del Consorcio Eps Compensar, Comfenalco Antioquia y Comfenalco Valle
2010	La vida tiene magia (Celebración Día del Ingeniero)	Coservicios S.A.
2010	Celebración Día de la Familia	EMI
2010	Feria Buen Comienzo	Buen Comienzo
2010	Fiesta de la Familia	Dislicores - Dialsa - Disconfites
2010	Inauguración Olimpiadas FIDES - Comfenalco Antioquia	Fides Comfenalco-Antioquia
2010	Vacaciones creativas	Porvenir
2010	Pacto Semana Por la Paz - Moravia	Moravia, Medellín
2010	"Entrega de recursos para el funcionamiento de 9 hogares comunitarios del Jardín Infantil Mamá Chila año 2010"	Jardín Infantil Mamá Chila
2011	Centros de Desarrollo Infantil	?
2011	Intervención creativa "Esculpir"	?
2011	Acto de apertura "Tejiendo sentidos"	XII Foro Internacional de Educación Inicial
2011	Dejar huella	Banco Agrario
2011	Vaciones creativas - Ciencia interactiva	Grupo BBVA
2011	Tejiendo juntos	Centro Integral de prevención – CIPRE – Comfenalco
2011	Taller Creativo de Caricatura	Cámara de Comercio de Medellín
2011	Taller creativo de Gastronomía	Fenalco - Medellín

Año	Experiencia	Dirigida a
2011	La sinfonía del agua	Secretaría de Tránsito del municipio de Sabaneta
2011	Taller creativo Trabajo en Equipo	Secretaría de Educación
2011	“Entrega de recursos para el funcionamiento de 9 hogares comunitarios del Jardín Infantil Mamá Chila año 2011”	Jardín Infantil Mamá Chila
2012	Talleres Buen Comienzo	Buen Comienzo
2012	Ensamble Sonoro / Despedida año 2012 y apertura navidad	Secretaría de las Mujeres; Centro de Atención Integral a la Infancia Bolombolo
2012	Ensamble Sonoro / Festival Comienzo	Buen Comienzo
2012	Clausura Talento Creativo Primera Infancia	Comfenalco - Antioquia
2012	Intervención artísticas "Atrapa sueños sonoro"	COLANTA
2012	Intervención creativa "Los sueños levantan vuelo"	Ejecutivos
2012	Expofamilia	Davivienda
2012	Intervención creativa "Laboratorios FUNAT"	Laboratorios FUNAT
2012	Salida pedagógica	CAII La Pintada Comfenalco Antioquia
2012	Taller del talento creativo para personas con discapacidad	Personas en situación de "discapacidad"
2013	Acompañamiento a EPM en la contratación del programa de adulto mayor	EPM
2013	Negociación paquete de servicios con la empresa Caja de Pandora: Adulto mayor, Psicología y Crisol	Caja de Pandora
2013	Talleres creativos (Computadores; Artes plásticas; Teatro; Expresión Corporal; Ocio creativo; Música...)	Comfenalco - Antioquia
2013	Sinfonía del agua	BTG Pactual
2013	Clausura actividades jóvenes Centro Educativo la Arcadia	Centro Educativo la Arcadia
2013	Un día para encontrarnos	Colombia Móvil
2013	Día de sol	FEISA
2013	Lanzamiento de campaña ejecutivos de cuenta Comfenalco	Comfenalco - Antioquia
2013	Teatro del Aire (Vuelo de Cometas y Globos Solares)	Fondo de Empleados Feisa
2013	Historia del tango	FEISA
2013	Fiesta de la familia Internexa	Internexa
2013	Experiencias sensibles para gestar libertad y bienestar	Municipio de Bello – Primera Infancia
2013	Taller Creativo para la interiorización del portafolio de servicios de la Gerencia de Desarrollo Social	Comfenalco - Antioquia

Año	Experiencia	Dirigida a
2013	Afianzamiento de los valores corporativos: flexibilidad al cambio, capacidad de escucha, la humildad como reconocimiento del origen	Surtitodo – Compañía Comercial Universal
2014	Paisaje interior. Intervención creativa Convención de Ventas	Edatel
2014	Día de la familia Internexa	Internexa
2014	Tejer los sueños - Acto simbólico entrega subsidios de vivienda	Comfenalco - Antioquia
2014	Brigadas de Alegría	FEISA
2014	Teatro del Aire (Vuelo de Cometas y Globos Solares)	FEISA
2014	Feisin	Fondo de Empleados Feisa
2014	Feria Adulto Mayor	Comfenalco - Antioquia
2014	Los Sueños Levantan Vuelo	Programa Atención Integral a las Familias Comfenalco – Grupo Éxito
2014	Ruta constelacional	Tax Belén
2014	Ciencia interactiva	Telmex - Claro
2015	Crearte para crecer	Comfenalco - Antioquia
2015	Día de los niños	Cafam
2015	Desarrollo del talento creativo para personas con discapacidad	Centro Educativo la Arcadia
2015	Club de Jóvenes; Educación; Turismo	Feisa
2015	Rosa de los Vientos	Municipio de Medellín
2015	Eventos Día del Maestro	Secretaría de Educación

Anexo 7. Imágenes poéticas desarrolladas por el programa Crisol



Ilustración 42 Los sueños levantan vuelo



Ilustración 43 Un día para encontrarnos



Ilustración 44 Taller creativo inspirado en la obra El Principito de Antoine de Saint-Exupéry



Ilustración 45 Muestra artística itinerante inspirada en el artista de la comunidad Inga del Putumayo, Colombia, Carlos Jacanamijoy

